



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

La poesía de M^a José Ferrada en Educación
Secundaria: Una propuesta de educación
literaria con jóvenes con discapacidad auditiva

M^a José Ferrada's Poetry in Secondary
Education: A Proposal for literary education
with young students with hearing disabilities

Autor/es

Montserrat Longares

Abaiz

Director/es

María Jesús Colón Castillo

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2020

La poesía de M^a José Ferrada en Educación Secundaria: Una propuesta de educación literaria con jóvenes con discapacidad auditiva

- Elaborado por Montserrat Longares Abaiz
- Dirigido por María Jesús Colón Castillo
- Presentado para su defensa en la convocatoria de junio de 2020

Resumen

El presente Trabajo Fin de Máster propone una aproximación al tema de la educación literaria y de la poética en la Educación Secundaria. En primer lugar, el marco teórico aborda la evolución de la educación literaria y expone una selección de enfoques didácticos que fundamentan la propuesta de intervención. Asimismo, se explica el corpus seleccionado y la poética de la autora de Literatura Infantil y Juvenil María José Ferrada. La segunda parte de este trabajo consiste en un diseño de intervención docente, su implementación y resultados obtenidos en un aula de Educación Especial con jóvenes con discapacidad auditiva. Los resultados muestran indicios de la adecuación de la propuesta y del corpus seleccionado como un planteamiento inclusivo y coherente con los avances realizados en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura y con las investigaciones de carácter empírico desarrolladas sobre el tema.

Palabras clave

Educación literaria, Educación poética, Educación Secundaria, Educación Especial, Innovación, María José Ferrada.

Abstract

The present Master's thesis proposes an approach to the subject of literary and poetic education in Secondary Education. Firstly, the theoretical framework addresses the evolution of literary education and offers a selection of didactic approaches that support the proposal of intervention. Additionally, it explains the selected corpus and the poetics of the author of Children's and Young People's Literature María José Ferrada. The second section of this work consists of a teaching intervention design, its implementation and results obtained in a Special Education classroom with students with hearing disabilities. The results show indications of the adequacy of the proposal and the selected corpus as an inclusive and coherent approach with the progress made in

the area of Didactics of Language and Literature and with the empirical research developed on the subject.

Key words

Literary Education, Poetic Education, Secondary Education, Special Education, Innovation, María José Ferrada.

Índice

| | |
|--|----|
| 2. JUSTIFICACIÓN..... | 7 |
| 3. MARCO TEÓRICO | 8 |
| 3.1. Poesía y Educación literaria | 8 |
| 3.1.1. Trayectoria de la enseñanza de la literatura..... | 8 |
| 3.1.2. La poesía en la Educación Literaria | 10 |
| 3.1.3. Propuestas didácticas en torno a la poesía..... | 13 |
| 3.1.4. La conversación literaria de Aidan Chambers | 17 |
| 3.2. Corpus poético seleccionado | 20 |
| 3.2.1. La autora: María José Ferrada | 21 |
| 3.2.2. Corpus seleccionado..... | 23 |
| 3.2.3. Criterios de selección y adecuación al contexto | 26 |
| 4. DISEÑO DE INTERVENCIÓN DOCENTE | 27 |
| 4.1. Contexto | 27 |
| 4.1.1. Marco curricular..... | 27 |
| 4.1.2. El centro educativo..... | 30 |
| 4.1.3. El aula y el alumnado | 31 |
| 4.1.4. La poesía en el contexto de intervención | 32 |
| 4.1.5.. La formación a distancia | 34 |
| 4.2. Propuesta didáctica | 36 |
| 4.2.1. Objetivos..... | 36 |
| 4.2.2. Enfoque metodológico | 37 |
| 4.2.3. Taller de poesía | 39 |
| 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS | 44 |

| | |
|--|----|
| 5.1. Resultados relacionados con el objetivo 1..... | 44 |
| 5.2. Resultados relacionados con el objetivo 2..... | 45 |
| 5.3. Resultados relacionados con el objetivo 3..... | 48 |
| 5.4. Limitaciones y dificultades encontradas | 50 |
| 6. CONCLUSIONES..... | 50 |
| 7. BIBLIOGRAFÍA..... | 56 |
| Anexo 1. Entrevista..... | 59 |
| Anexo 2. Transcripción del diálogo de la primera sesión (“Las lámparas”) | 63 |
| Anexo 3. Producciones de la primera sesión..... | 67 |
| Anexo 4. Producciones de la segunda sesión | 69 |
| Anexo 5. Producciones de la tercera sesión | 71 |
| Anexo 6. Producciones de la cuarta sesión | 75 |
| Anexo 7. Transcripción del diálogo de la quinta sesión | 78 |
| Anexo 8. Producciones de la quinta sesión | 80 |

1. INTRODUCCIÓN

El tema de este Trabajo Fin de Máster se enmarca en la educación literaria, concretamente en la enseñanza de la poesía en Educación Secundaria. La aproximación al tema se ha realizado desde la revisión y fundamentación teórica y desde el diseño e implementación de una propuesta didáctica en un aula de Educación Especial con alumnado con discapacidad auditiva. El desarrollo del trabajo se ha organizado así en los siguientes apartados:

En la *Justificación* se defiende la importancia de la enseñanza de la poesía y el interés de este Trabajo Fin de Máster para la formación docente y el contexto de intervención.

El *Marco teórico* se divide en dos subapartados. En primer lugar, se aborda el tema de la educación literaria y de la poética, su problemática, evolución y una selección de propuestas didácticas en torno a la enseñanza de la poesía. Se dedica además un epígrafe al enfoque *Dime* de Aidan Chambers (2014) por considerarse idóneo para el desarrollo de la educación literaria y coherente con sus presupuestos. En segundo lugar, se explica el corpus de obras seleccionado de la autora María José Ferrada, una autora muy reconocida de Literatura Infantil y Juvenil seleccionada por su calidad artística y por la adecuación de sus publicaciones al contexto de intervención y perfil del alumnado.

El *Diseño de intervención docente* comienza con la descripción y explicación del contexto de intervención: el marco curricular que acoge la propuesta, la descripción del centro educativo en el que se ha implementado, el perfil del alumnado, la justificación de la selección de la poesía como reto que requería de un enfoque innovador y las adaptaciones necesarias que ha generado la declaración del estado de alarma y la consecuente formación a distancia. En segundo lugar, en este apartado se plantean los objetivos, el enfoque metodológico y la secuenciación de cada una de las cinco sesiones que pudieron llevarse a cabo del taller de poesía programado.

En el *Análisis de resultados*, se exponen las principales tendencias observadas en la puesta en práctica de la propuesta. Los resultados obtenidos se han organizado en función de los objetivos previos formulados.

Las *Conclusiones* suponen una revisión sintética de las ideas principales recogidas en el marco teórico y en el diseño de intervención docente.

La *Bibliografía* reúne las referencias y fuentes documentales utilizadas en la elaboración de la fundamentación teórica de este Trabajo Fin de Máster y el corpus seleccionado.

Finalmente, los *Anexos* recogen la transcripción de la entrevista realizada a la tutora de grupo de intervención, y las producciones orales y escritas del alumnado obtenidas en el desarrollo de cada una de las cinco sesiones de puesta en práctica del taller de poesía.

2. JUSTIFICACIÓN

El Trabajo Fin de Máster realizado tiene como principal objetivo profundizar y reflexionar sobre las formas y métodos de enseñanza de la literatura en Educación Secundaria, en concreto, sobre la enseñanza de la poesía, y experimentar nuevos enfoques en el aula para valorar la adecuación de los resultados.

Según mi experiencia como docente, al finalizar la etapa de Educación Primaria, el alumnado tiende a distanciarse de la poesía. Así como en la infancia la poesía y el juego rítmico tienen gran importancia y se puede observar cómo los niños y niñas disfrutaban con ello, los jóvenes tienden a identificar la poesía con el estudio canónico y con la complejidad formal, de tal modo que su contenido les resulta ajeno y de difícil acceso.

Considero, por tanto, que la selección de un canon apropiado y de calidad de Literatura Infantil y Juvenil como son las obras de María José Ferrada, así como propuestas didácticas innovadoras que incidan en el juego, la creatividad y el placer estético y artístico pueden facilitar la aproximación de los jóvenes a la poesía también en la Educación Secundaria.

En definitiva, este Trabajo Fin de Máster se ha valorado desde las oportunidades que me ofrecía para mi formación profesional. El trabajo ha sido una oportunidad para el estudio de la enseñanza de la poesía y del corpus de obras y autores que ofrece la Literatura Infantil y Juvenil, de modo que su realización ha supuesto un proceso formativo de conclusión del Máster del Profesorado.

La posibilidad de intervenir en la praxis y experimentar los enfoques recomendados por los especialistas ha constituido de nuevo una oportunidad de investigación en el aula

y de mejora de mi propia acción educativa. El centro educativo de intervención se caracteriza además por ser un centro de Educación Especial con alumnado con discapacidad auditiva. Las dificultades de comunicación de estos estudiantes se configuran igualmente como un reto para la educación literaria y la aproximación a la poesía, un reto que también he valorado como una oportunidad de aprendizaje para el alumnado participante y para mí como docente.

Los resultados demuestran así que la educación poética puede ser motivadora para los adolescentes si el profesorado trata de plantear propuestas innovadoras, que despierten el interés de sus alumnos. El alumnado de Educación Especial también puede superar sus dificultades de comunicación cuando se les posibilita recursos adecuados y tiempos y espacios para el encuentro con la poesía.

El poder realizar esta intervención con jóvenes me ha permitido además comprender mejor cómo ellos perciben la poesía, cuáles son sus creencias previas y a qué se deben. Del mismo modo, he podido observar cómo un trabajo más centrado en la creatividad, la imaginación y la sensibilidad es mucho más productivo y enriquecedor que una enseñanza memorística, rígida y descontextualizada de los intereses y necesidades del alumnado.

Considero así que este trabajo puede resultar de interés dentro de este Máster, tanto por la importancia del tema como por la repercusión en el contexto y los resultados de la intervención.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Poesía y Educación literaria

3.1.1. Trayectoria de la enseñanza de la literatura

Hasta llegar al actual concepto de educación literaria, en la historia de la enseñanza de la literatura se han desarrollado tres modelos diferentes: el modelo retórico, el historicista y el enfoque de la comprensión e interpretación de textos. Colomer (2005) y Cruz-Calvo (2013) los explican atendiendo a su incidencia y evolución en la enseñanza:

En primer lugar, el modelo retórico es el más antiguo, su trayectoria se extiende desde la Edad Media hasta finales del siglo XIX. El objetivo es la formación del alumnado en el discurso retórico. Se basa en la lectura de autores grecolatinos en las

lenguas originales. Se trataba de analizar el discurso de estos referentes clásicos y tomarlos como modelo para construir el propio discurso tanto oral como escrito.

El modelo historicista se ha desarrollado desde finales del siglo XIX y todavía perdura en la actualidad. Desde este enfoque de la enseñanza de la literatura, se trata de transmitir un canon literario de los autores nacionales que se consideran más representativos. El objetivo no es la educación literaria sino una educación centrada en el conocimiento histórico de autores y obras canónicos. Las prácticas de aula se centran así en la lectura intensiva y guiada de fragmentos de obras.

Mendoza (2004) es crítico con esta concepción tradicional centrada en el estudio enciclopédico y que todavía se advierte en los libros de texto. Los contenidos se secuencian cronológicamente, se clasifican los géneros y el objetivo es el estudio de autores, obras y estilos. Esta forma de enseñanza no resulta eficaz, sino que contribuye a que se siga desarrollando el aprendizaje memorístico, sin responder a las necesidades del alumnado. Ante esta situación, Mendoza (2004) expone que un profesor de literatura debería caracterizarse por las siguientes funciones: ser mediador en el acceso a la literatura, ser crítico y ser mediador en las diversas metodologías existentes.

Finalmente, el modelo de la comprensión y la interpretación de los textos surge a partir del siglo XX, influido por los avances de la psicología cognitiva y del desarrollo de las diferentes teorías del lenguaje. Este modelo se centra en los análisis y los comentarios de textos, desde una visión estética. Ya no tienen tanta relevancia los estudios de autores concretos sino la manera en que se han creado los textos. Sin embargo, en el sistema educativo se sigue manteniendo la idea de que aprender literatura consiste en saber comentar los textos, mucho más allá del placer por la lectura en sí mismo.

En síntesis, la enseñanza de la literatura entendida como un compendio de contenidos históricos de autores, obras y características que evolucionan no ha servido para lograr lectores competentes de las obras que estaban estudiando (Mendoza, 2005). En este sentido, tampoco han servido los modelos basados en el análisis textual que surgieron en la década de los 70 del siglo XX (Colomer, 2005). Actualmente, el objetivo se ha trasladado de la enseñanza de la literatura a la educación literaria del alumnado.

De esta forma, la finalidad de la educación literaria es formar lectores competentes capaces de interpretar y construir sentido al realizar una lectura (Colomer, 2005), se

trata, por tanto, de un proceso de formación continuado en el tiempo, que debe comenzar desde edades muy tempranas, y cuyo objetivo es lograr que los lectores en formación puedan disfrutar plenamente de las obras literarias, es decir, tengan competencia para interpretarlas y valorarlas (Mendoza, 2005).

En este nuevo marco conceptual quedó claro que el interés de la formación literaria en la escuela no radica en el traspaso de un discurso establecido sobre las obras, sino que la educación literaria sirve para que las nuevas generaciones incursionen en el campo del debate permanente sobre la cultura, en la confrontación de cómo se han construido e interpretan las ideas y los valores que la configuran. Por ende, se trataba de desarrollar una capacidad interpretativa que permita tanto una socialización más rica y lúcida de los individuos como la experimentación de un placer literario que se construye a lo largo del proceso. El aprendizaje, entonces, se concibe centrado en la lectura de las obras. (Colomer, 2005, pp. 35-36).

3.1.2. La poesía en la Educación Literaria

La poesía no concierne estrictamente al entorno educativo, sino que comienza en el hogar a través de las canciones de cuna y otros textos de tradición oral con los que se deberían establecer conexiones desde la escuela. “Es importante rescatar las nanas, las canciones tradicionales, las adivinanzas o retahílas, no solo en su aspecto lingüístico sino haciendo vivir lo lúdico, lo gestual, el ritmo inherente a ellas” (Calvo, 2016, p. 27). Tejerina (2005) defiende igualmente la fuerte vinculación que existe entre el lenguaje poético y la infancia, relacionado sobre todo con la capacidad de asombro que tienen los niños. En la misma línea, Andricaín y Rodríguez (2016) exponen la importancia que tiene la poesía durante la infancia y llaman la atención sobre el modo en que desaparece conforme el niño pasa a una etapa superior de madurez. Con el término “escolarización de la poesía”, estos autores se refieren al momento en que la poesía deja de formar parte del mundo de lo lúdico, tan presente en la infancia, y es tomado por lo académico.

Al tratar de explicar por qué puede producirse este distanciamiento, es necesario indicar que la trayectoria de la enseñanza de la poesía ha sido paralela a la de la enseñanza general de la literatura y ha presentado las mismas características: la influencia del canon literario clásico, el aprendizaje historicista, y el empleo de metodologías rígidas determinadas por sus características formales —conteo de versos, memorización y aprendizaje de figuras retóricas y motivos—. Es por esto por lo que Andricaín y Rodríguez (2016) defienden la necesidad de romper con la concepción

tradicional, que todavía se sigue heredando en las aulas, y manifiestan que la enseñanza de la literatura solo obtendrá sentido cuando se presente libre de ese carácter instrumental que a menudo se le impone y se superen los estereotipos que la rodean.

Debido a que la escuela parece adoptar una concepción utilitarista y pragmática de los aprendizajes, Andricaín y Rodríguez (2016) advierten también de que la poesía podría recibirse como un contenido que no aporta nada de utilidad y relacionarse con versos complicados y expresiones difíciles de entender, mientras que la narrativa podría concebirse como una forma de placer y entretenimiento. Esto sucede, por ejemplo, cuando se presta más atención a la forma que a otros aspectos que la caracterizan. La poesía tiende a tratarse, así, como un contenido residual, para finalizar el temario, porque se priorizan contenidos considerados curricularmente más relevantes y con más posibilidades de aparecer en una prueba de acceso (Wilson, 2010). En la misma línea, según un estudio de Xerry (2016), las prácticas educativas, tanto de estudiantes como de profesores, están marcadas por el tipo de pruebas sobre las que se les van a evaluar y en este sentido la poesía se ve relegada. Si los docentes piensan que la poesía tiene poco valor y la comparan con otras disciplinas a las que consideran más útiles y superiores, entonces es muy difícil que los alumnos adquieran una valoración positiva de la poesía.

A propósito de esto, Andricaín y Rodríguez (2016) también exponen algunos motivos por los que la lectura de poemas no predomina en los adolescentes. En primer lugar, el hecho de estudiar siempre a los clásicos transmite una visión de la poesía como algo difícil o sin relación con la actualidad. El análisis formal de las figuras retóricas y de los tipos de estrofa en poetas clásicos puede dar una visión de que la poesía es algo exclusivamente destinado a los círculos más cultos. Un análisis exclusivamente formal o el uso del poema como excusa para localizar categorías gramaticales lo aleja de su verdadero valor porque queda reducido a un conjunto de palabras carentes de la posibilidad de transmitir emociones. Además, aunque la memorización pueda plantearse como una actividad positiva y una buena forma de ejercitar habilidades cognitivas, tampoco debe de ser el objetivo último y no debería vincularse con la repetición sin sentido, ya que de nuevo se pierde la emoción y la expresión de las diferentes sensaciones que produce la poesía durante su lectura. De este modo, la manera en que se ha venido estudiando la poesía a lo largo del tiempo —memorística y alejada de los intereses de los adolescentes— no genera comprensión, ni motivación. “¿Tiene sentido, entonces, hablar de gusto o disgusto por la poesía, o es más exacto hablar de afinidad o

rechazo hacia el estilo, la sensibilidad y los temas de determinados poemas y poetas?” se cuestionan Andricaín y Rodríguez (2016, p. 27). La poesía solo tiene cabida en el aula cuando va ligada a un contenido curricular, añaden, pero debe ir más allá. Desde la poesía, el alumnado puede sentir, descubrir, emocionarse, y experimentar el placer estético, por ello en el aula se debe tratar de “cultivar los sentidos de los niños, para que reaccionen espontáneamente ante la belleza, cualquiera sea la forma en que esta se les presente; debe despertar su inteligencia con nuevas maneras de valorar, interpretar y transformar la realidad” (Andricaín y Rodríguez, 2016, p. 72).

La poesía apela, por tanto, al nivel emocional, es sugestiva, interpretable y simbólica, por lo que su lectura puede suponer un esfuerzo mayor que otros tipos de textos. La poesía es afectividad —porque precisamente a través de ella se pueden comprender los sentimientos propios— y la afectividad no guarda relación con la didáctica (Calvo, 2016). En lo que respecta al plano emocional de la poesía, Dans-Álvarez de Sotomayor (2019) propone una educación de la sensibilidad, atendiendo a la realidad intrínseca del alumnado y a cómo su contexto influye en su desarrollo personal. A la hora de seleccionar poesía, hay que tener en cuenta, por tanto, la diversidad en el aula —sexo, edad, capacidades, características del alumnado...—.

En este sentido, es importante valorar la conciencia poética del alumnado de Educación Secundaria. Llorens-García (2008) hace referencia, por ejemplo, a las manifestaciones que difunden los adolescentes en las redes sociales donde aparecen frases, versos, canciones y composiciones que tienen características poéticas. Esto demuestra que subyace una apreciación estética y una conciencia poética. Según el autor, estas manifestaciones, cercanas a las inquietudes de los adolescentes, pueden servir de punto de partida para desarrollar un pensamiento crítico y una progresiva formación literaria. Las “emociones culturales” permiten acceder al conocimiento sin necesidad de retomar un modelo tradicional, y los vínculos con la literatura no tienen por qué establecerse siempre por medio de lecturas canónicas, también pueden servir de puente textos breves, pequeñas composiciones, pensamientos... cercanos a la cotidianidad del alumnado. A partir de estos recursos, se podrá descubrir esa conciencia poética inherente en cada uno. Desde esta perspectiva, Sánchez-Pacheco (2016) propone que, en el momento de mostrar autores o lecturas, se puede hacer un camino a la inversa y comenzar por aquellos que reconoce el alumnado y así, progresivamente, desarrollar una competencia literaria más sólida.

Asimismo, Calvo (2016) manifiesta que la literatura debe ser concebida como una “transformación personal” (p.54), y por ello la enseñanza de la poesía no debe ser igual que cualquier otro contenido académico, “porque un poema siempre está diciendo algo diferente: no solo cuando lo leen dos personas distintas, sino cuando nos acercamos a él en diferentes momentos de nuestra vida” (pp. 76-77). Se reivindica, así, el valor de la poesía como un vínculo con el mundo a partir de los sentimientos y emociones propios, y es por ello por lo que precisamente en la adolescencia debe obtener un valor superior.

En síntesis, la enseñanza de la poesía no se debe centrar exclusivamente en el aprendizaje de su análisis formal, o en la búsqueda de una interpretación única y válida de los textos. Aunque en la actualidad existen muchas propuestas innovadoras, se siguen repitiendo modelos tradicionales porque son más conocidos, aportan seguridad al docente y se suelen corresponder con los planteamientos de los libros de texto. Ante estos planteamientos, se necesita una actitud crítica y abierta por parte del profesorado, ya que éste debe ser, en palabras de Andricaín y Rodríguez (2016, p. 19), “mediador entre los distintos temas, formas, capaz de satisfacer las expectativas y necesidades del alumnado”.

3.1.3. Propuestas didácticas en torno a la poesía

En este apartado se expone una selección de propuestas didácticas en torno a la poesía planteadas por Tejerina (2005), Calvo (2016) y Andricaín y Rodríguez (2016). Su elección se debe a su coherencia con los presupuestos de la educación literaria y poética señalados en apartados anteriores.

En primer lugar, Tejerina (2005) plantea una serie de principios elementales que deberían inspirar las intervenciones en el ámbito educativo. El primero es la necesidad de desvincular el planteamiento de la poesía de una exigencia curricular, es decir, la poesía debería estar presente en las aulas por el placer de vivirla, sin pretender nada más. La poesía debe tener así un enfoque lúdico, tiene que permitir que el alumnado sienta su aparición como una oportunidad para jugar, cantar o sentir su sonoridad con el cuerpo y todos los sentidos.

Sólo el fracaso de una educación que no acaba de aceptar que el juego y la imaginación son espléndidas formas de conocimiento y que, en lugar de impulsar capacidades las ahoga, explica el hecho irrefutable de que los niños no desarrollen sus

potencialidades creativas, aplastadas por el absolutismo de los «saberes útiles» que ocupan de manera absolutista su tiempo en la escuela. (Tejerina, 2005, p.1).

Con este objetivo, Tejerina (2005) propone algunas técnicas lúdicas cuya eficacia ha comprobado en su actividad docente. Se trata de ideas que deben considerarse como una orientación y no como la respuesta definitiva a la creación poética. Por ejemplo, actividades de juegos con palabras, poesía visual, imitación de poemas, transformación automática de textos y creación libre, ideas que siguen una línea similar a las propuestas por Gianni Rodari (2012) en su célebre *Gramática de la fantasía*.

Para que estas actividades consigan hacer disfrutar al alumnado y le transmitan el gusto por la poesía, tiene que gustar primero al docente (Tejerina, 2005). Cuando se enseña poesía como un contenido más exigido por el temario, se tiende a transmitir con distancia, sin la sensibilidad que requiere el tema. Si, por el contrario, el docente sabe valorar y siente la poesía, será capaz de transmitir su entusiasmo al alumnado. De igual modo, es necesaria la confianza en la capacidad creativa de todas las personas. La poesía no se dirige a unos pocos, no es exclusiva de los alumnos más creativos o sobresalientes, el docente debe facilitar que todo el alumnado pueda acceder a la poesía. Con esta idea Tejerina (2005) defiende la igualdad de oportunidades, indistintamente de la procedencia del alumnado o de sus características intrínsecas. Esto se puede lograr si desde el primer momento existe un ambiente de libertad en el aula y estímulos favorables para todos. “La escuela democrática tiene entonces la responsabilidad de actuar de mecanismo compensador con los niños más desfavorecidos y (...) asegurar para todos el ejercicio poético en calidad de receptores y también de autores” (Tejerina, 2005, p. 3).

En la misma línea, Calvo (2016), a la hora de tratar de promover la poesía en la escuela, coincide con Tejerina (2005) en su carácter lúdico, en la vinculación entre lectura y escritura y en la necesidad de crear un espacio de libertad que permita el acceso a la poesía:

Que no se pierda nunca su carácter lúdico, que no se niegue el valor de lo tradicional, patrimonio de todos y del niño en especial, y que no se sacralice la imagen del poeta como un ser inalcanzable, presentándose también otras formas poéticas, tal vez más cercanas e igualmente valiosas (canciones, dichos, rimas), son los puntos que no podemos olvidar cuando tratamos la poesía en clase. (Calvo, 2016, p. 58).

Una propuesta interesante para desarrollar la educación literaria y poética es el concepto de taller, defendido por Calvo (2016) por su propia experiencia en diferentes escuelas. Sus talleres consisten en una secuencia progresiva de actividades, planteada en varias sesiones, que se dirige hacia la consecución de un producto final, frecuentemente relacionado con la escritura. “Aunque el objetivo sea llegar a un producto, no es la excelencia de éste lo que interesa sino el proceso para llegar al mismo, en un clima en el que sea posible escuchar, opinar y aun disentir” (p. 114). Igualmente, López-Valero y Encabo-Fernández (2002) destacan el valor que tiene el taller literario, ya que “dentro del mismo se recoge una intención creadora, un intento por construir algo, por elaborarlo” (p. 102). También, Gaitán-Baltodano (2016) lo define como “un espacio para construir, experimentar, crear, innovar” (p. 28) y añade:

Un taller dedicado al arte poético no solo facilita el aprendizaje de la poesía en un ambiente de construcción, participación y colectividad, sino que permite el desarrollo de otras actividades intrínsecas a la integralidad de los estudiantes, como el descubrimiento de gustos específicos, la imaginación creadora, así como la posibilidad para generar placer a través de la lectura y la creación literaria. (p. 28).

El aspecto lúdico del taller reside en las diferentes posibilidades que ofrece el juego lingüístico y con las formas en que se presenta un poema: caligramas, adivinanzas, rimas, palabras inventadas, binomio fantástico (Rodari, 2012), etc. El interés no se encuentra tanto en la comprensión del poema como en el disfrute que provoca. Se trata así de mostrar que los poemas tienen una interpretación abierta, lo que permite la reflexión y el cuestionamiento “porque un poema siempre está diciendo algo diferente: no solo cuando lo leen dos personas distintas sino cuando nos acercamos a él en diferentes momentos de nuestra vida” (Calvo, 2016, pp. 77-78). En estos talleres se considera tan importante la lectura como la escritura de poemas a partir también de actividades lúdicas de escritura creativa. La experiencia de escritura permite así apropiarse de las palabras y de sus significados y construir un nuevo conocimiento, “porque escribir no nos servirá sólo para leer, sino también para decidir, para ser más conscientes, más dueños de nosotros mismos, menos dominados. Escribir para construir el mundo. Escribir, en una palabra, para ser”. (Calvo, 2016, pp. 171-172)

Por su parte, Andricaín y Rodríguez (2016) exponen cuatro propuestas para presentar e introducir la poesía en el aula que también pueden ser orientadoras en el contexto de intervención de este trabajo:

La primera propuesta es la lectura compartida. Consiste en dedicar un tiempo semanal a leer textos poéticos diversos por el placer de leer, sin buscar ninguna intención didáctica. Convertir esta práctica en una rutina de aula puede suponer una mayor implicación del alumnado, ya que al principio es el profesor quien debe seleccionar los textos, pero poco a poco pueden ser ellos quienes participen activamente en la selección. La diversidad de gustos y criterios de selección tendrá como resultado la recopilación de una gran variedad de textos poéticos que pueden organizarse en un formato de álbum, clasificados por temáticas, o de la manera en que la clase lo determine.

La segunda propuesta de Andricaín y Rodríguez (2016) consiste en la presentación de una selección poética en torno a un mismo tema o motivo. El objetivo sería demostrar cómo un mismo motivo poético tiene distintos tratamientos en función de la sensibilidad de cada poeta. A menudo, se tienden a memorizar listas de obras que no se leen en clase vinculadas a los tópicos más comunes de la poesía, pero sin reflexión sobre cómo ese mismo tópico ha sido expresado por diferentes autores. Así, la lectura de distintos poemas que tratan el mismo motivo puede favorecer que el alumnado capte la riqueza expresiva que ofrece la poesía y pueda “transitar hacia un plano superior en el conocimiento de la poesía, (...) enriquecer sus sentidos y sus posibilidades de aprehensión de la realidad” (p. 67).

Como tercera propuesta, se plantea la exploración del ritmo y de la música como aspectos esenciales de la poesía. Aquí lo interesante es aprender que no solo cada poema tiene su ritmo, sino que también cada lector tiene su propio ritmo de lectura, un ritmo que marca y determina el ritmo del poema que lee. Desde esta perspectiva, se valora la importancia que cada lector aporta al poema porque no hay una forma única de leer un mismo poema. Es necesario atender así a las características intrínsecas del alumnado y valorar su diversidad. No se penaliza a nadie por realizar una lectura diferente a la que el docente considera la más adecuada, al contrario, se trata de dar confianza a los alumnos para que lean en voz alta y traten de mejorar con la práctica, el objetivo es evitar su retraimiento o temor ante futuras lecturas en voz alta.

Por último, en coincidencia con Tejerina (2005) y Calvo (2016), Andricaín y Rodríguez (2016) proponen juegos de escritura muy variados, aunque advierten que se trata de una propuesta abierta de la que pueden surgir otras actividades a partir de la

propia experiencia docente y de la contextualización en cada grupo. La finalidad de su aplicación no es convertir a los alumnos en poetas, sino “permitirles acceder al pleno goce de la poesía” (p. 69). Entre los juegos que proponen los autores, se encuentran: desordenar las palabras de un poema para formar otro distinto; mostrar un poema incompleto para reescribir el inicio, una parte o el final; imaginar un título diferente para un poema ya existente; o bien sugerir un título inspirador para favorecer la escritura de un poema nuevo.

En síntesis, los planteamientos expuestos se alejan del enfoque tradicional historicista de la enseñanza de la literatura y ofrecen una perspectiva renovada y coherente con los planteamientos de la educación literaria (Colomer, 2005; Mendoza, 2004, 2005). Estas propuestas se valoran además como potencialmente adecuadas para introducir la enseñanza de la poesía en el contexto de intervención de este trabajo, un aula de Educación Secundaria con jóvenes con discapacidad auditiva, puesto que son motivadoras y están centradas en la experiencia lúdica y vivencial de la poesía, en la lectura expresiva, la escritura creativa, la manipulación del texto, la apropiación de la palabra y el valor de la interpretación del lector.

3.1.4. La conversación literaria de Aidan Chambers

Entre las propuestas metodológicas enmarcadas en la didáctica de la literatura, se ha seleccionado asimismo el enfoque de Aidan Chambers (2007, 2014) por su adecuación al desarrollo de la educación literaria a través de la lectura de textos de todos los géneros, incluido el género lírico, y por su carácter inclusivo, al aportar una metodología flexible e integradora de la diversidad.

Este enfoque se fundamenta en dos aspectos ya señalados previamente por Rosenblatt (2002): la experiencia de lectura, como actividad principal, y la conversación y la discusión sobre el texto como medio por el que los estudiantes adquieren capacidad y criterios más sólidos para disfrutar de la lectura; en este sentido, las respuestas de los lectores suponen la implicación creativa del lector en la construcción de significados.

Desde esta perspectiva, Chambers (2007, p. 15) plantea, en primer lugar, lo que denomina “el círculo de la lectura”. Así, cuando se lee, se realizan una serie de actividades en sentido circular. Cuando se termina una lectura, se inicia el círculo de nuevo. Ese movimiento circular se caracteriza por tres actividades básicas. La primera actividad es la selección de la obra que se va a leer. Esta selección se encuentra

determinada por aspectos como la accesibilidad del libro, los criterios personales de selección o la influencia de un lector confiable. La segunda actividad es la lectura de la obra. Se trata de la actividad central, una tarea que requiere tiempo, esfuerzo y un entorno apropiado. La lectura puede enfocarse también de diferentes formas, puede ser una lectura silenciosa e individual o una lectura en voz alta realizada por el maestro (Trelease, 2013). En tercer lugar, el círculo se cierra con la respuesta. Todo lector tiene algún tipo de reacción ante la lectura, estas reacciones son denominadas por Chambers (2007) como respuestas al texto, por ejemplo, cuando se siente la necesidad de volver a leer un libro que proporcione el mismo placer o el deseo de hablar sobre el libro y compartir la experiencia y el entusiasmo provocado. Finalmente, en el centro de este círculo, Chambers (2007) sitúa al adulto facilitador, un adulto con experiencia lectora que pueda ayudar a otros lectores menos experimentados a recorrer el círculo de la lectura. Por ejemplo, este facilitador puede ser un docente que sepa aprovechar las respuestas de los niños en el aula para tratar de lograr que los lectores infantiles sean cada vez lectores más reflexivos.

Entre las tareas de este adulto facilitador, Chambers (2014) destaca la realización de conversaciones literarias en el aula, no solo como una tertulia sino también como la manera que puede ofrecer el maestro, como figura referente, para influir en lecturas que apasionen al alumnado. Es por medio de estas conversaciones literarias por las que él recuerda cómo algunas personas influyeron en su formación literaria:

Fue en lo que otras personas nos decían sobre sus lecturas, y en lo que nosotros decíamos de las nuestras, en donde creímos haber descubierto el meollo del asunto: un cierto tipo de conversación literaria nos daba la información que necesitábamos, la energía, el ímpetu, la voluntad para explorar más allá de nuestras fronteras familiares (p. 18).

Para que la conversación literaria sea efectiva y los alumnos se expresen con honestidad, deben sentir que sus interpretaciones y sus respuestas tienen valor y que no van a ser juzgados por ellas. Chambers (2014) advierte del problema de corregir sus respuestas y del sentimiento negativo que les provoca sentir la desconfianza del docente. Es por ello necesaria una reflexión sobre el modo en que se realizan las preguntas, dejando a un lado el “¿por qué?”, una pregunta que los docentes tienden a formular a menudo pero que inhibe al alumnado. El enfoque *Dime* (2014) plantea así tres grupos de preguntas: las básicas, las generales y las especiales. La familiaridad con

estas preguntas y el hábito en la conversación puede conseguir que el alumnado adquiera la confianza suficiente para manifestar su opinión en clase, profundizar en diferentes aspectos de las lecturas tratadas y formar así lectores reflexivos.

En cuanto a las preguntas básicas de la conversación literaria, Chambers (2014) distingue tres situaciones que pueden compartirse en el aula y que son la base de la conversación. Una primera situación de entusiasmo, otra situación en la que se conversa sobre los desconciertos y una tercera que trata sobre las conexiones.

En la primera situación, se estimula al alumnado para que comente sus primeras impresiones tras realizar la lectura: qué es lo que más le ha gustado, lo que menos, lo más interesante... El hecho de que todos los participantes cuenten sus impresiones abre en cada uno de ellos diferentes perspectivas en la comprensión sobre una misma lectura.

En la situación de los desconciertos, el alumnado comparte con los demás qué es lo que no ha entendido o le ha resultado confuso. Esto permite que otros compañeros que consideran que sí lo han entendido puedan explicar sus puntos de vista. Para cada uno, la misma lectura puede entrañar significados diferentes, al compartir las dificultades se puede reconstruir el texto de una manera más amplia y entre todos lograr interpretaciones más satisfactorias, por lo que se crean situaciones de aprendizaje enriquecedoras.

Por último, se pregunta al alumnado por las conexiones que observa entre la obra que se comenta y otras efectuadas anteriormente, es decir, se pregunta si los personajes, los espacios o las acciones que suceden les recuerdan a otras lecturas. Esto permite que se pueda comparar una lectura con otra y se establezcan nexos de unión. Al compartir con los demás, se pueden conocer otras lecturas y textos interesantes para todos: una lectura puede llevar a otra (Tabernero, 2013). De esta manera se pone en evidencia la intertextualidad de la literatura, el lector en formación enriquece así su intertexto lector y se va configurando su educación literaria (Mendoza, 2005) puesto que “hablar sobre literatura es compartir una forma de contemplación. Es una manera de dar forma a los pensamientos y emociones excitados por el libro y por los significados que construimos juntos a partir del texto” (Chambers, 2014, pp. 26-27).

Chambers (2014) entiende la conversación formal en el aula como un instrumento de aprendizaje que el docente debe saber conducir y aprovechar. Para lograrlo es necesario ser consciente de los beneficios que entraña. En este sentido, el autor diferencia y

reflexiona en torno a los cuatro modos de habla que se dan de forma simultánea en el momento en que los participantes escuchan lo que dicen los demás y aprenden sobre las diferentes reflexiones obtenidas de la lectura de un libro. Estos modos son: hablar para sí mismo, hablar a otros, hablar juntos y hablar de lo nuevo. El primer modo, hablar para sí mismo, surge ante la necesidad que se tiene de escuchar un pensamiento propio y la exposición del mismo en voz alta, puesto que el habla ayuda a ordenar el pensamiento. El segundo modo, hablar a otros, permite la escucha, interpretación, reflexión y *feedback* entre los participantes; de esta manera, se puede aproximar a los conocimientos del oyente, a la valoración y a la coincidencia que pueden tener los participantes en cuanto al mismo tema. El modo de hablar juntos permite que se resuelvan entre todos los diferentes aspectos del texto que no se han comprendido, así, se pueden resolver conjuntamente. Por último, hablar de lo nuevo es una manera de poner en común los nuevos conocimientos que han emergido al analizar juntos la obra, lo que provoca un “placer intelectual” (Chambers, 2014, p. 35), que también obtienen los niños que participan en las conversaciones literarias. De esta manera “las personas llegan a conocer la importancia social de la lectura literaria (un conocimiento que nunca se olvida y al que siempre se desea regresar)” (Chambers, 2014, p. 35).

3.2. Corpus poético seleccionado

Colomer (2005) define la enseñanza de la literatura como una experiencia práctica donde no hay una única manera de hacer. Puesto que no existe un aula homogénea, tampoco puede pretenderse que exista una única manera de enseñanza. En este sentido, se recomienda la creación de un itinerario de lectura adecuado al contexto de intervención como punto de partida, un itinerario que no pretenda abarcar muchas lecturas, ya que con esto se corre el peligro de volver al método tradicional que conlleva desmotivación. La selección literaria debe ser, por tanto, muy cuidada y exigente y estar contextualizada.

Desde esta perspectiva, se considera que la obra poética de María José Ferrada es una buena elección para formar parte de un itinerario lector dirigido al aula de Educación de Secundaria y desarrollar la educación literaria de todo el alumnado de forma inclusiva.

3.2.1. La autora: María José Ferrada

María José Ferrada nació en Chile, en 1977. Es escritora, periodista y profesora del Instituto Chileno Japonés de Cultura. Ha escrito numerosos guiones para cortometrajes, participa en diferentes iniciativas literarias y teatrales y es autora de libros infantiles desde 2005. Su corpus literario asciende a treinta y cuatro obras de literatura infantil y juvenil y a una novela para adultos. Ha recibido numerosos premios a lo largo de su trayectoria profesional: el Internacional de Poesía para niños y niñas “Ciudad de Orihuela” por *El idioma secreto* (2013); el Premio de la Academia Chilena de la Lengua y el Premio Municipal de Literatura de Santiago por *Niños* (2013) —obra que también fue elegida para representar a Chile en el catálogo internacional de IBBY—; el Premio Marta Brunet, en 2014 y en 2017; la Medalla Colibrí de IBBY Chile por *Notas al margen* (2013) —distinción que obtienen cada año las mejores publicaciones de libros infantiles y juveniles—; el Premio de la Fundación Cuatrogatos en 2016 por *Escondido* (2014); en 2017 fue galardonado como mejor libro infantil por el Banco del Libro de Venezuela *Un jardín* (2016) —este libro recibió en el mismo año la mención honorífica en los Ragazzi Awards de la Feria Internacional del libro infantil y juvenil de Bolonia—; también en 2017, su novela *Kramp* (2017) recibió el premio Mejor Novela, otorgado por el Círculo de Críticos de Arte y recibió el Premio de Poesía Oreste Pelagatti por *Il segreto delle cose*; en 2018 obtuvo el Premio de la Fundación Cuatrogatos por *La tristeza de las cosas* y el Premio Hispanoamericano de Poesía para Niños.

Como se puede observar, María José Ferrada es una autora con un gran reconocimiento internacional. La multitud de premios recibidos es una evidencia de su consolidada trayectoria literaria. Su obra poética atrae a público de todas las edades y devuelve la importancia a la Literatura Infantil y Juvenil (Donoso, 2019).

La poesía ha estado presente en la vida de María José Ferrada desde niña, desde que su padre le leía poemas, tal y como confiesa la misma autora en una entrevista concedida a la Fundación Cuatrogatos (Andricaín y Rodríguez, s.f.). En ella declara que comenzó a escribir literatura infantil gracias a su hermano pequeño. Le gustaba escribirle y observar cómo jugaba con las cosas, y a través de esta observación se dio cuenta de la manera en que un niño se relaciona con ellas, de un modo diferente a como lo hacen los adultos. Es a través de los ojos de los niños como se establece el concepto

de visión animista de los objetos, una forma de mirar que Ferrada explica en una entrevista para la Revista CECLI¹ (2018). Esta visión, precisamente, es la que genera la maravilla ante lo cotidiano, pero para ello debe existir el “estar dispuesto a mirar”, salir del enfoque utilitario que los adultos conceden a los objetos. En esta misma entrevista, se establece una relación entre el animismo y la cultura japonesa, cultura a la que también hace mención Tabernero (2018) cuando se refiere a ese interés de la autora por los objetos, por lo cotidiano y por todo aquello que puede pasar desapercibido en el día a día. La observación requiere una detención, así, Ferrada dota a las palabras de un sentido de calma relacionado con esta influencia oriental.

Ese interés por la realidad no solo aparece en lo pequeño y cercano, también se percibe en el reflejo de una realidad más dura y comprometida socialmente, como sucede en *Niños* (2013b), *Mexique: el nombre del barco* (2017d) y *Otro país* (2018). Aquí se muestra una visión del mundo de los adultos desde los ojos de los niños, o el sufrimiento que padecen a consecuencia de las acciones de los adultos.

Niños (2013b) trata de ser un homenaje a los 32 niños ejecutados durante la dictadura chilena tal y como reconoce la autora en la entrevista a Cuatrogatos (Andricaín y Rodríguez, s.f.). La dificultad del tema hizo que finalmente decidiera “nombrarlos desde la vida, desde los juegos, desde la mirada asombrada frente al mundo”. Todo esto que les fue quitado y que, como manifiesta en la conferencia de FILIJ² (2017), cada poema supone algo a lo que tiene derecho un niño. Esta sería una de esas “obras que duelen” (Tabernero, 2018).

Mexique, el nombre del barco (2017d), ilustrado por Ana Penyas, es contado desde la voz de uno de los 456 niños que tuvieron que exiliarse de España con motivo de la Guerra Civil y muestra lo que supuso esta dura realidad desde la inocencia (Magar, 2017), de tal modo que ganan fuerza todos estos sentimientos que aparecen ante una situación de injusticia, como son las guerras (Tabernero, 2018). En la conferencia de FILIJ (2017) la autora defiende que no hay que quedarse solo con el número de niños que subieron a ese barco, sino conocer sus vivencias, experiencias, tanto de ese proceso como del tiempo que pasaron exiliados.

¹ Centro de Estudios de Cosas Lindas e Inútiles.

² Feria internacional del libro infantil y juvenil

Cómo los niños viven el drama y cómo se idealiza todo lo que se queda atrás se expone en *Otro país* (2018) donde, sumado a la experiencia del drama, los niños aparecen como seres humanos que no deciden por ellos, sino que se ven arrastrados por las situaciones en que se desarrolla el mundo (Donoso, 2019).

En la conferencia de FILIJ (2017), ante la pregunta de si *Mexique: el nombre del barco* (2017d) (aunque también se puede aplicar a las otras dos obras), es para niños, la autora responde que sí “mientras este sea el mundo que les estamos entregando”. Por eso, continúa, es necesario que también los lean los adultos, para así reflexionar y hacer reflexionar a quienes leen estos libros.

En conclusión, María José Ferrada es una autora de gran prestigio internacional cuya obra poética muestra tanto los aspectos más cotidianos del día a día como los temas más complejos, siempre desde un lirismo profundo y renovador del panorama literario de la poesía infantil, aunque su literatura es recomendable para todas las edades.

3.2.2. Corpus seleccionado

Las obras que se han seleccionado para la intervención didáctica son *El lenguaje de las cosas* (2011), ilustrado por Pep Carrió; *El baile diminuto* (2012), ilustrado por Sole Poirot; y *El idioma secreto* (2013a), ilustrado por Zuzanna Celej.

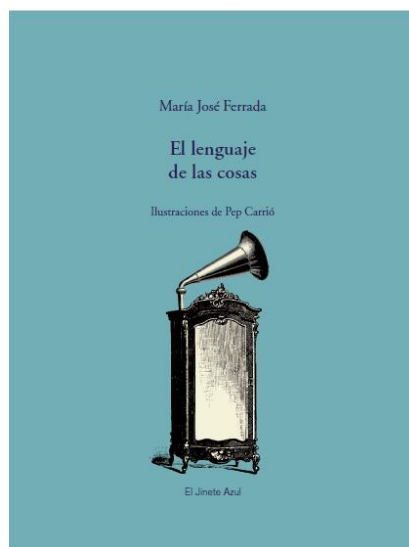


Figura 1. Cubierta de *El lenguaje de las cosas* (2011)

Los poemas de *El lenguaje de las cosas* (2011) (Figura 1), centran su atención en los objetos cotidianos, como lámparas, paraguas, relojes. A través de ellos, se invita al

lector a que los contemple desde otra mirada, a que establezca una conexión diferente con la realidad de su entorno.

En esta obra, la presentación de los objetos se produce a través de metáforas y recursos como el binomio fantástico, planteado por Gianni Rodari (2012), autor de gran interés para María José Ferrada. Este recurso le permite ir más allá de su observación, así, tal y como manifiesta la autora en la entrevista a CECLI (2018), se puede observar el mundo de la manera en que lo hace un niño, por lo que se devuelve a las cosas ese valor lúdico que tienen en la infancia y que desaparece con la madurez. A propósito de este paso a la vida adulta, reflexiona la autora si “tal vez tiene que ver con la escuela”. No obstante, es interesante lo que añade a continuación sobre el recuerdo de las cosas en la mente de los adultos, recuerdo que se puede utilizar de mayor para contemplar las cosas, como sucede en la lectura de su poesía. La autora manifiesta precisamente que en los objetos se reencuentra con recuerdos muy fuertes de su infancia. Estos recuerdos también establecen conexión con su personalidad adulta, que rememora el modo en que jugaba con ellos.

Por otro lado, la aparición de sonidos propios de los elementos cotidianos que pueden encontrarse en una casa, añade a esa observación silenciosa la escucha de otros sonidos, del “lenguaje de las cosas”, como “si se tratara de dar cuenta de lo intraducible” (Bajour, 2013).

En el caso de *El baile diminuto* (2012) (Figura 2) no se muestran objetos del día a día, sino insectos: seres minúsculos a los que, igualmente, hay que observar con atención y descubrir sus detalles. El gran interés que siente la autora hacia el entorno natural cobra especial sentido en esta obra, y así lo refleja a lo largo de los poemas donde desfilan seres pequeños que, al igual que los objetos cotidianos, pueden pasar desapercibidos para nosotros. Aquí, se van a emplear estructuras repetitivas y elementos lingüísticos que dotan de sonoridad a los poemas (Tabernero, 2018).

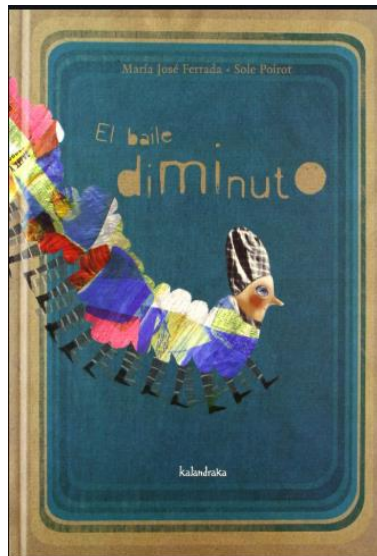


Figura 2. Cubierta de *El baile diminuto* (2012)

En *El idioma secreto* (2013a) (Figura 3) se une la naturaleza y lo cotidiano a través del paso del tiempo de las estaciones. El modo en que se presentan momentos de cada estación se produce con nostalgia desde los ojos adultos hacia una época de la infancia que ya ha pasado. En la entrevista a CECLI (2018), la autora manifiesta que le llama mucho la atención “cómo las cosas, los objetos, pueden contar la historia de una persona, pero también de una forma de vivir, de un momento histórico”. Será precisamente en la contemplación de estos pequeños detalles cuando, al detenerse a mirar, el lector podrá encontrar también una parte de sí mismo. Además, en estos pequeños detalles también se encuentra aquello que es intangible o que se desvanece con el tiempo.

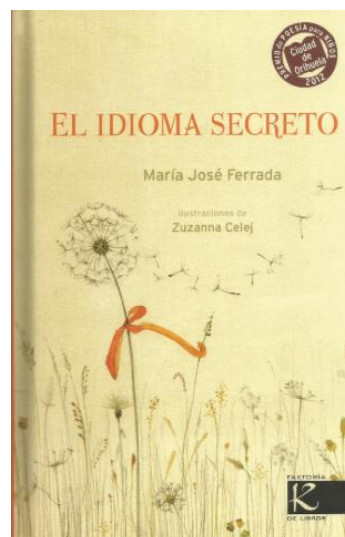


Figura 2. Cubierta de *El idioma secreto* (2013)

En las tres obras, la realidad y el entorno natural son la principal fuente de interés y de atención de la autora. Para realizar su lectura es necesario tener una predisposición para la observación. Se trata así de observar las cosas desde una perspectiva diferente, la de los niños, una perspectiva que ofrece a los adultos la oportunidad de redescubrir el mundo desde el asombro, con inocencia, como si fuera la primera vez que se contempla un objeto cotidiano.

Las obras se caracterizan por el uso del verso libre y el carácter narrativo. Ferrada deja a un lado el ritmo marcado y pegadizo, común en la literatura infantil, y utiliza el verso libre y la prosa poética, menos frecuente en esta literatura, con estructuras paralelas y cuidada armonía. Esta estructura le ayuda a contar, a narrar desde un “lenguaje contenido” (Tabernero 2018), focalizado en la mirada de lo pequeño, en los detalles y en su entorno para compartir con el lector esa mirada de asombro que caracterizan sus poemas.

3.2.3. Criterios de selección y adecuación al contexto

La introducción de la poesía de María José Ferrada en un aula de secundaria de Educación Especial con alumnado con discapacidad auditiva viene determinada por los siguientes criterios de selección: la calidad literaria de su obra; el carácter sintético de su poesía, es decir, su economía textual y su gran expresividad; y la calidad plástica y estética de las ediciones publicadas con un lector implícito no marcado por la edad.

En cuanto a su calidad literaria, los mediadores deben seleccionar las mejores obras para llevar a las aulas, los jóvenes merecen el acceso a buenas lecturas y autores y, puesto que el tiempo escolar es muy limitado, debe cuidarse especialmente la selección. Anteriormente, ya se ha destacado la calidad literaria de las obras de María José Ferrada, por lo que se considera que es una autora imprescindible en la selección de un canon poético.

En segundo lugar, el carácter sintético de la poesía y los temas tratados en las obras seleccionadas se valoran como especialmente adecuados. La poesía es sintética, no necesita textos extensos para comunicar, la forma está especialmente cuidada y los poemas de Ferrada condensan temas y sentimientos con gran expresividad. Como se expone en los siguientes apartados, el alumnado al que se dirige la propuesta tiene dificultades de comunicación oral, pero también de lectura y escritura. Los textos breves se ajustan así mejor a los diferentes niveles cognitivos en los que se encuentra el

alumnado de Educación Especial, son más sencillos de adaptar, de leer de forma autónoma y también de encontrar una representación en la lengua de signos que resulte clarificadora. Si hay mucho texto se puede obtener un resultado negativo basado en la frustración y el no querer seguir leyendo, por lo que este aspecto debe ser tratado con cuidado en el momento de introducir un texto literario en el aula.

Finalmente, es destacable la calidad plástica de las ediciones y de sus ilustraciones, unas ilustraciones no marcadas por la edad en tanto que no se muestran infantilizadas y resultan acogedoras para un lector implícito de diferentes edades. La imagen es fundamental en las aulas con adolescentes con discapacidad auditiva, pero estas imágenes deben seleccionarse muy bien, pues el alumnado se muestra especialmente susceptible ante imágenes que parecen estar destinadas a niños de edades inferiores o ante imágenes en las que la diversidad no está representada o en las que no se sienten reflejados. En este sentido, se considera que las obras seleccionadas son acogedoras, inclusivas y de una calidad artística sustancial.

Como se puede observar, estos criterios se pueden aplicar en cualquier aula puesto que, independientemente de las adaptaciones necesarias, el objetivo principal es desarrollar la educación literaria del alumnado y, en este sentido, se considera que la obra de María José Ferrada es especialmente adecuada.

4. DISEÑO DE INTERVENCIÓN DOCENTE

4.1. Contexto

Se presenta a continuación el diseño de una intervención docente dirigida a un grupo de 3º de la ESO de un centro de Educación Especial ubicado en la ciudad de Zaragoza.

4.1.1. Marco curricular

La propuesta didáctica que se presenta se enmarca en el currículo de Educación Secundaria de Aragón (Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo). La asignatura de Lengua Castellana y Literatura se considera troncal y su mención aparece reflejada en los artículos 9 y 10. El currículo destaca su importancia en el desarrollo de la competencia comunicativa desde todas sus perspectivas: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Con respecto a ésta última se presenta el bloque de *Educación literaria* como necesario para “hacer de los escolares lectores cultos y competentes, implicados en un

proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida”. Es por ello por lo que, ligados a este objetivo, aparecen la lectura, la comprensión y la interpretación de las obras literarias, siempre con el énfasis puesto en la importancia que tienen los intereses personales del alumnado y su madurez cognitiva con respecto a las obras que se les presenten.

En el apartado de las orientaciones metodológicas se presenta el bloque de la *Educación literaria* como clave para el desarrollo de los otros bloques que conforman esta asignatura (comunicación oral, comunicación escrita y conocimiento de la lengua). No obstante, se sigue incidiendo en “el análisis y comparación de fragmentos u obras completas de los autores más relevantes de la literatura española” lo que indica cierta pervivencia del modelo historicista y canónico y del modelo de la comprensión y la interpretación de textos a los que hacían referencia autores como Mendoza (2004) Colomer (2005) y Cruz-Calvo (2013).

En lo que respecta al 3^{er} curso de Educación Secundaria, el bloque de contenidos se divide en contenidos del plan lector, contenidos de introducción a la literatura a través de los textos y contenidos de creación. En relación con este diseño de intervención, los contenidos vinculados a la propuesta didáctica son los siguientes:

Plan lector

Lectura libre de obras de la literatura aragonesa, española y universal y de la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.

Creación

Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa.

(Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo)

En cuanto a los criterios de evaluación, en el currículo se presentan siete criterios: cuatro hacen referencia al fomento de la lectura, la reflexión y la comprensión de textos, uno de ellos a la escritura, otro a la conexión entre la literatura y otras artes, y el último a la competencia informacional. No se realiza una mención específica a la poesía o la educación poética, por lo que se induce su posible transversalidad e inclusión en la mayoría de los criterios. De esta forma, en la programación didáctica, se han adaptado

estos criterios con la finalidad de mantener tanto las orientaciones del marco curricular como los objetivos específicos de una propuesta centrada en la educación poética. Estos criterios se presentan en forma de objetivos en el apartado 4.2.1. de este trabajo.

4.1.1.1. La atención a la diversidad

El primero de los principios metodológicos generales de la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo (artículo 12) está dedicado a la atención a la diversidad como “elemento central de las decisiones metodológicas”. Ello requiere del conocimiento de sus características y “ajustarse a ellas combinando estrategias, métodos, técnicas, recursos, organización de espacios y tiempos”, siempre desde un enfoque inclusivo.

La atención a la diversidad se encuentra específicamente en el artículo 18 de la misma orden, donde se expone “la educación inclusiva y la necesidad de desarrollar el currículo de manera que se facilite el logro de los objetivos y la consecución de las competencias, todo ello con el fin de favorecer el máximo desarrollo de las capacidades, la formación integral y la igualdad de oportunidades”.

Debido a las características específicas del alumnado que participa en esta propuesta didáctica, es necesaria una revisión y constante presencia del artículo 16 del Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, por el que se recogen las características de las actuaciones específicas. Aquí se expone la consideración de las actuaciones específicas de intervención educativa a “las diferentes propuestas y modificaciones en los elementos que configuran las distintas enseñanzas, su organización y el acceso y permanencia en el sistema educativo, con objeto de responder a la necesidad específica de apoyo educativo que presenta un alumno o alumna en concreto y de forma prolongada en el tiempo.”

Las actividades recogidas en la propuesta didáctica, por tanto, han sido adaptadas tal y como establece la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo y el artículo 16 del Decreto 188/2017, de 28 de noviembre. Igualmente, estarán recogidas dentro del Plan de Atención a la Diversidad (PAD) del centro, y se concretarán por medio de adaptaciones de acceso a la información, a la comunicación y a la participación de carácter individual, a través de ayudas técnicas y de sistemas de comunicación; la modificación y habilitación de elementos físicos, así como la implicación del personal de atención educativa complementaria. Por ejemplo, en el uso de la lengua de signos española, en la

adaptación de materiales para los alumnos con discapacidad visual o adaptación de mobiliario para alumnos con discapacidad motórica.

Con respecto a las adaptaciones curriculares significativas, se elaboran por el profesorado responsable del área o materia adaptada, con el asesoramiento y apoyo de la orientadora, y se registran en un documento específico.

4.1.2. El centro educativo

El centro educativo para el que se ha diseñado la propuesta de intervención es un colegio concertado de Educación Especial ubicado en la ciudad de Zaragoza. Su oferta educativa es amplia y comprende Atención Temprana, Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Formación Profesional Básica. En este centro existe, por lo tanto, una organización similar a la de los centros ordinarios frente a la mayoría de los colegios de Educación Especial organizados en EBO 1 y EBO 2 (Educación Básica Obligatoria). Se trata de una adaptación motivada por aspectos como la autonomía personal o el control de la conducta, entre otros. En este centro, sin embargo, se sigue el currículo de los centros ordinarios, aunque se programan las adaptaciones curriculares necesarias.

El centro está especializado en alumnado con discapacidad auditiva, pero actualmente también se atienden otras necesidades educativas especiales, como trastornos generalizados del desarrollo, trastornos del lenguaje, trastornos del espectro autista o síndrome de Down, entre otros; cuestión que ha incidido en un aumento de la demanda de plazas en los últimos años. El centro mantiene además una estrecha relación con más de veinte colegios porque comparte con ellos alumnado en modalidad de escolaridad combinada o en integración. Este alumnado acude unas horas determinadas al centro y recibe atención terapéutica y rehabilitadora.

Actualmente, este colegio es un referente nacional para los centros de Educación Especial. Ha recibido numerosos premios y cuenta con el prestigio de ser un centro abierto e inclusivo para todo tipo de alumnado con discapacidad, debido a la alta profesionalidad y especialidad que lo caracteriza. Ha participado en proyectos innovadores, como la presencia en el II Congreso de Innovación Educativa, celebrado en Zaragoza en 2018, así como en numerosas propuestas educativas actualizadas a la robótica y la programación. Por otro lado, además de la oferta educativa, el centro dispone de un aula de sordoceguera, cuyo fin es la rehabilitación y atención específica

al alumnado sordociego; un aula de fisioterapia y un gabinete de terapia ocupacional. Además del profesorado, trabajan en el centro otros especialistas de la audición y del lenguaje, tanto en gabinete como en cámara audiométrica, con el fin de proporcionar una correcta rehabilitación auditiva y del lenguaje a todo el alumnado del centro.

4.1.3. El aula y el alumnado

El curso al que se dirige la propuesta de intervención es 3º de ESO, compuesto por 5 alumnos y 4 alumnas. Fui su tutora cuando realizaron 5º de Primaria por lo que ya conocía al grupo, además he seguido en contacto con ellos al ser docente en el mismo centro. Los alumnos comparten así el mismo grupo desde Educación Infantil, por lo que han convivido juntos en el centro durante muchos años. Al ser un grupo reducido, se propicia la cercanía y el ambiente es en general agradable. Del mismo modo, las familias también mantienen una estrecha relación. Esto es muy positivo porque permite el trabajo cooperativo. El grupo es conocedor y consciente de las discapacidades de cada uno, por lo que se ayudan mutuamente para superar sus limitaciones. Esto no significa que el aula esté exenta de conflictos: aunque se considera positivo el conocimiento y la familiaridad del grupo, también es fuente de conflictos, quizá debido al exceso de contacto. En el centro solo hay una vía de 3º de ESO, apenas hay alumnos de la misma edad y echan de menos el contacto con otros jóvenes con sus mismos intereses y gustos fuera del propio grupo. Todas las actividades, tanto dentro como fuera del aula, deben realizarlas con los mismos compañeros y esto genera a veces su cansancio y falta de tolerancia.

No obstante, se trata de un grupo muy alegre. Les gustan los videojuegos, la música, las redes sociales y el fútbol. Tienen entre 15 y 16 años y sienten las preocupaciones e inquietudes propias de esta edad: el amor, la muerte, la aceptación de los demás o la belleza. Sus capacidades son variadas y específicas de cada uno, pero, por lo general, se trata de un alumnado que tiene más desarrollado el aprendizaje por contacto físico y la manipulación. Su motivación hacia el aprendizaje depende de las asignaturas y de sus gustos personales, aunque, Lengua Castellana y Literatura es quizá la asignatura que menos les gusta, precisamente por todas esas dificultades en cuanto a la audición y el lenguaje en todas sus perspectivas.

Todo el grupo tiene adaptación curricular significativa en el área de Lengua Castellana y Literatura. No obstante, a pesar de la adaptación, se siguen encontrando muchas dificultades para la comprensión y expresión del lenguaje (Tabla 1).

Tabla 1. Necesidades especiales del grupo de atención.

| | Discapacidad auditiva | Discapacidad mental | Discapacidad visual | Otros aspectos que dificultan la comunicación |
|----------------|-----------------------|---------------------|---------------------|---|
| Participante 1 | X | | | X |
| Participante 2 | X | | | |
| Participante 3 | X | X | | X |
| Participante 4 | X | X | | X |
| Participante 5 | X | X | | |
| Participante 6 | X | | | |
| Participante 7 | X | X | X | X |
| Participante 8 | X | | | X |
| Participante 9 | X | | | |

En el aula, el recurso principal utilizado es un libro de texto de 3º de la ESO de adaptación curricular. Por medio de la lengua de signos, la profesora resume, adapta el vocabulario y explica sus contenidos, con el fin de ajustarse lo máximo posible a las necesidades de su alumnado. También se emplean pictogramas para los alumnos que presentan una dificultad mayor en el lenguaje, se subtitulan siempre los vídeos que se exponen en el aula y se emplean una vez a la semana iPads educativos, con los que se realizan ejercicios interactivos que permiten el repaso, la ampliación y la evaluación de los contenidos que se han trabajado a lo largo de la semana. También se cuenta con una tela verde de croma, donde los alumnos graban diversos proyectos que después cuelgan en el canal de YouTube del centro.

4.1.4. La poesía en el contexto de intervención

El área de Lengua castellana y Literatura se muestra fundamental para el desarrollo de la competencia oral y escrita de los jóvenes que cursan la formación secundaria obligatoria. En este centro educativo, el área adquiere todavía más un papel relevante.

La comunicación es el foco de atención y el objetivo principal en la educación de su alumnado, un objetivo transversal que requiere de metodologías que permitan lograr su educación inclusiva e integración social.

Desde esta perspectiva, la propuesta didáctica que se ha diseñado tenía como finalidad seleccionar alguno de los temas del área que suponen mayores dificultades al alumnado del centro desde una metodología innovadora para el contexto de intervención. Así, se seleccionó como tema de interés la poesía y la educación literaria.

Hasta el momento, la enseñanza de la poesía en el centro educativo había estado guiada por un enfoque tradicional, basado en el estudio de autores canónicos y en las propuestas de los libros de texto. Los resultados de experiencias previas nos indicaban que el alumnado no leía poesía y no mostraba interés por este género, en definitiva, desde el aula no se estaba motivando lo suficiente hacia la educación literaria sino hacia el estudio de la historia de la literatura (Mendoza, 2004). Observamos también que el análisis de los textos poéticos resultaba especialmente complicado al alumnado con discapacidad auditiva, debido a la dificultad que supone el conteo de versos, la identificación de las figuras retóricas y los intentos por encontrar una interpretación única al poema.

Ante esta situación, las docentes coincidíamos en la necesidad de proponer un nuevo enfoque a la enseñanza de la poesía, por lo que este Trabajo Fin de Máster se valoró como una oportunidad para explorar nuevas metodologías y recursos.

Como resultado, la propuesta didáctica que se presenta y la selección del corpus poético responde a los criterios señalados en el apartado 3.2.3., con el fin de garantizar una experiencia motivadora que permita una aproximación más vivencial de la poesía. Las obras poéticas de Ferrada suponen un punto de partida y un referente alternativo al libro de texto, unas obras que no serán simplificadas o desprovistas de su esencia, como suele hacerse en otros casos, cuando se seleccionan otras obras consideradas canónicas pero que están muy alejadas de los lectores juveniles. La Literatura Infantil y Juvenil ofrece obras de calidad suficiente como para desarrollar la educación literaria del alumnado de todas las etapas educativas (Mendoza, 2004).

Es por todo ello por lo que el diseño de esta propuesta didáctica supone una oportunidad para demostrar que la poesía es accesible e inclusiva para todos y, aunque

pueda suponer un reto en el contexto de la educación especial, también es un estímulo para la investigación en el aula.

4.1.5.. La formación a distancia

La situación de emergencia sanitaria a causa de la COVID-19 ha supuesto un cambio inesperado y trascendental en el contexto educativo. El curso académico, tal y como había sido programado, ha tenido que adaptarse a una situación de enseñanza a distancia repentina, sin tiempo de adaptación. Esta situación ha evidenciado, por un lado, la necesidad de la presencialidad y del contacto humano en las aulas y, por otro, las dificultades y carencias digitales de la llamada sociedad de la información.

En Educación Especial son muy importantes las rutinas diarias de aula, la figura de referencia del adulto mediador para guiar el aprendizaje y la disposición de recursos físicos al alcance de todos en función de las diferentes necesidades específicas. El estado de alarma ha supuesto para el alumnado la distancia y la consecuente pérdida de la proximidad y del contacto físico, de un día para otro las rutinas y el proceso de aprendizaje se vieron interrumpidos, por lo que su desarrollo cognitivo y emocional se vieron afectados. La situación supuso así un reto muy complejo para todos, alumnado, familias y docentes.

Antes de que la crisis sanitaria sucediera, este alumnado se caracterizaba por ser trabajador y responder de manera correcta y positiva a las actividades de aula. Sin embargo, la impartición de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura siempre ha supuesto una dificultad añadida para estos alumnos. Por todo ello se puede deducir que, si la impartición de la asignatura ya es complicada presencialmente, en un formato digital esta dificultad se incrementa.

En la entrevista realizada a su tutora (Anexo 1), expone que todos los contenidos del área suponen dificultad en el acceso y el procesamiento de la información, derivados de las dificultades cognitivas. En concreto, se consideran complicados los problemas lectoescritores y los recursos para el acceso de la información. Todo ello supone la continua adaptación de los recursos disponibles a estas necesidades. En general, se necesita de conocimiento en la lengua de signos para que los alumnos puedan acceder a la lectura, pero también es importante el conocimiento de ayudas visuales (como pueden ser los pictogramas) y de estrategias rehabilitadoras de la audición y del lenguaje. La

tutora concluye destacando la importancia de tener siempre una previsión que haga frente a todas las dificultades cognitivas, comunicativas y conductuales.

Es necesario tener en cuenta que el alumnado está acostumbrado a trabajar con la figura docente como punto de apoyo y referencia, de tal modo que en todas las sesiones presenciales es la profesora la que presenta la actividad casi individualmente con la adaptación necesaria: en lengua de signos para unos alumnos, con pictogramas para otros, con voz para otros, etc. La proximidad permite resolver los problemas de comunicación de forma más inmediata, además el aula cuenta con numerosos recursos materiales que facilitan el trabajo a la hora de encontrar la mejor respuesta.

En la distancia, sin embargo, es más difícil conocer y atender todas las necesidades concretas que van a tener los alumnos cuando se encuentren ante las actividades, solamente se pueden prever aquellas vinculadas a sus características personales por la experiencia docente y el conocimiento del grupo, por lo que se tiene que trabajar desde la prevención y suposición.

En el caso del grupo de 3º de ESO, no hubo dificultades añadidas a las mencionadas. Al ser un grupo de adolescentes familiarizados con las tecnologías, todos contaban en casa con ordenador o tablet y conexión a internet, por lo que el contacto con ellos fue constante y se pudo llevar a cabo la propuesta didáctica. La comunicación con el grupo se realizó a través del correo electrónico corporativo del que disponen los miembros del centro educativo. Los archivos y recursos empleados a lo largo de las sesiones se organizaron en carpetas en función de las diferentes sesiones y se compartieron mediante la aplicación Google Drive. Es por ello que no hubo muchas dificultades y la respuesta del alumnado fue rápida en la mayoría de los casos. En otros casos, determinadas situaciones personales les impidieron participar en todas las sesiones.

La propuesta didáctica había sido diseñada, en un principio, para una actuación presencial, por lo que tuvo que reformularse y adaptar su contenido. En este sentido, tuvieron que añadirse nuevos objetivos relacionados con la facilitación del acceso y la superación de dificultades derivadas de la distancia, mientras que los objetivos y contenidos primeros tuvieron que limitarse en cuanto a las pretensiones relacionadas con la educación literaria y poética para no provocar una sensación de sobrecarga añadida a las otras tareas del resto de áreas. Así, aunque las sesiones tuvieron que

reducirse, se intentó que estuvieran siempre adaptadas en función de sus necesidades y que no perdieran su objetivo principal.

4.2. Propuesta didáctica

4.2.1. Objetivos

La propuesta didáctica que se presenta tiene como principal objetivo desarrollar la educación literaria y poética del alumnado de Educación Secundaria. Como se ha expuesto en el apartado sobre el marco curricular, el currículo de Lengua Castellana y Literatura para 3º de ESO no menciona la poesía de forma explícita en sus contenidos y criterios de evaluación, aunque sí se insiste en el fomento de la lectura y se alude a las obras de literatura juvenil. Por tanto, se puede considerar que la poesía es un contenido transversal que puede estar implicado en varios de los criterios de evaluación, aunque su inclusión parece depender de la voluntad docente.

Se presenta entonces el acceso a la poesía como un derecho del alumnado. En la adolescencia, la poesía además puede plantearse como un medio de expresión de las emociones y sentimientos, y los alumnos con discapacidad también pueden nutrirse de sus características básicas para sentirla y vivirla sin limitaciones añadidas. Se trata de romper con esquemas preestablecidos y prejuicios heredados con respecto a este género literario mediante un enfoque lúdico, creativo, libre (Andricaín y Rodríguez, 2016; Calvo, 2016; Tejerina, 2005) y conversacional (Chambers, 2007, 2014) entre iguales que permita un aprendizaje inductivo, siempre de una manera inclusiva y accesible para el alumnado. Para lograrlo, se proponen los siguientes objetivos inspirados en los criterios y estándares de evaluación del currículo de Educación Secundaria de Aragón (Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo):

1. Disfrutar con la lectura y la escritura de poemas como medio de exploración de mundos reales e imaginarios y como fuente de placer estético.
2. Leer, interpretar y valorar la poesía a partir de experiencias de lectura reflexivas y del diálogo entre iguales, y contribuir así a su formación como lectores.
3. Desarrollar la imaginación, la creatividad y la sensibilidad para transformar las vivencias personales, ideas, sentimientos y emociones en producciones escritas, y contribuir así a su formación como escritores.

4.2.2. Enfoque metodológico

El enfoque metodológico adaptado ha sido el formato de taller (Calvo, 2016) dirigido hacia un producto final a partir de una secuencia de tareas (Estaire, 2011). En este caso, el producto final es la escritura de poemas propios, por lo que todas las actividades planteadas se enfocarán en la dirección de conseguirlo, aunque es el proceso el que estimulará el aprendizaje.

Se pretende así que, en este recorrido, los alumnos se aproximen a la poesía desde la escucha, la lectura y la escritura, que vivencien el proceso creativo, valoren el componente lúdico e imaginativo que siempre debería rodear la didáctica de la poesía y consigan disfrutar, valorar e interpretar la poesía. De este modo, se propone un proceso de enseñanza-aprendizaje inductivo y mediado, que permita a los alumnos comprender la poesía desde el placer estético, desde la creatividad, que pueden sentirla y vivenciarla en función de sus características personales, inquietudes y sentimientos. En este sentido, se abogará por la conversación literaria, el diálogo del grupo y la reflexión como eje principal de las tareas.

La poesía se presentará siguiendo los presupuestos de los principales estudios expuestos en el marco teórico (Andricaín y Rodríguez, 2016; Calvo, 2016; Tejerina, 2005) y con un corpus poético de calidad. Como ya se ha explicado, la obra poética de María José Ferrada es adecuada para los alumnos de Educación Especial y permite el establecimiento de una base sobre la que se lleve a cabo la reflexión poética y su consecuente expresión creativa.

La poesía se presentará como una vía de descubrimiento y transformación personal (Calvo, 2016), en la que la creatividad será voluntaria en las respuestas del alumnado, lo que implica una flexibilidad y libertad en su formato de presentación. Estas respuestas, si así lo quieren, podrán hacerse por escrito o por medio de una grabación de vídeo o de audio.

Si se retoman los argumentos de Calvo (2016) anteriormente señalados, el foco de interés se va a encontrar más en el componente lúdico que en el lingüístico, a través de la escritura creativa como medio por el que conseguir expresar las diferentes emociones o pensamientos, al mismo tiempo que se fomenta la imaginación. El enfoque metodológico apela al nivel emocional, sobre todo si se tiene en cuenta la situación de confinamiento que han tenido que vivir los alumnos. Es importante destacar la

importancia de expresar los sentimientos en una situación tan complicada y mantener dicha importancia a lo largo del desarrollo de las sesiones.

Por otro lado, se pretende, por medio de la conversación literaria (Chambers, 2007, 2014), llegar a un pensamiento conjunto que pueda provocar la reflexión, la manifestación de los diferentes sentimientos y establecer una base hacia otros aspectos más elevados, como la actitud crítica defendida por Calvo (2016) o la formación de lectores competentes capaces de interpretar y dotar de sentido a sus lecturas (Colomer, 2005). No obstante, para lograr esto sería necesario la continuación de propuestas en la misma línea y prolongadas en el tiempo, por ejemplo, a lo largo de un curso académico, para observar resultados más precisos.

Las sesiones se van a caracterizar por realizarse en un ambiente de libertad, donde todas las respuestas son válidas y solo habrá corrección en aquellos casos donde sea necesaria una explicación adicional o solucionar algún problema surgido a lo largo de la sesión. Se llevarán a cabo a través de videoconferencias, caracterizadas por producirse en un ambiente ameno y relajado. Así, podrán suceder las tres situaciones planteadas por Chambers (2014) basadas en el entusiasmo, la conversación sobre los desconciertos y las conexiones. Las tecnologías de la comunicación, en este caso, las cámaras de vídeo, se presentan aquí como un elemento clave para la comunicación en estos momentos difíciles. Al ser alumnos sordos, necesitan siempre de un primer apoyo en lengua de signos, por lo que las grabaciones han supuesto una herramienta necesaria para el desarrollo y la comprensión de las sesiones.

La propuesta se aborda, ante todo, desde una metodología inclusiva. Se trata de demostrar que la enseñanza literaria es accesible para todos, en concreto, para los alumnos de Educación Especial. Esto justifica desde un primer momento la adaptación de todas las actividades, de tal modo que, aunque pueda suponer un esfuerzo añadido por parte del docente, también manifiesta esa necesaria implicación del mismo por la enseñanza poética con el fin de que pueda producirse en un contexto pleno y verdadero. Así, es importante tener presente que el alumnado de Educación Especial tiene capacidad para sentir y emocionarse y, por consiguiente, para expresar de manera creativa; por lo tanto, tiene derecho a la igualdad de oportunidades (Tejerina, 2005), tanto con respecto al alumnado de la enseñanza ordinaria, como en relación con sus compañeros de aula.

Esto significa que, dentro de las propias adaptaciones y aunque las actividades sean las mismas para todos, cada uno va a responder de una manera diferente, en función de sus características y necesidades personales. Al presentar los alumnos un nivel académico heterogéneo en lo que respecta a la expresión lingüística, se comprende que los resultados estarán determinados por diferentes patrones de razonamiento. Entonces, será evitado, dentro de la metodología, cualquier juicio rígido o comparación entre los diferentes resultados, ya que la expresión de estos alumnos en sí misma demuestra un esfuerzo de reflexión, por mucho que las respuestas puedan parecer sencillas, superficiales o correspondientes a un nivel académico inferior. No obstante, esta flexibilidad estará guiada en todo momento con el fin de que los alumnos, aunque perciban libertad en cuanto a sus respuestas, se sientan seguros, apoyados y acompañados para el acceso a los diferentes contenidos.

4.2.3. Taller de poesía

El taller de poesía se llevó a cabo durante los meses de abril y mayo con el alumnado de 3º de Educación Secundaria del centro educativo indicado. Inicialmente, fue diseñado para implementarse de manera presencial, pero la situación sanitaria extraordinaria imposibilitó esta intervención. Es por ello por lo que hubo que realizar una adaptación a la modalidad a distancia y asumir que los resultados serían diferentes por todo lo que implica esta nueva forma de trabajo. De las catorce actividades previstas en principio, solo pudieron llevarse cinco a la práctica y solo en dos se pudo realizar videollamada. La principal dificultad encontrada fue el tiempo y la organización del alumnado, ya que había clases de otras asignaturas y la transición repentina de una modalidad presencial a una modalidad a distancia requirió de un tiempo de adaptación. Además, surgieron otras circunstancias personales que dificultaron la realización completa de todas las actividades por parte de algunos estudiantes.

Las actividades están diseñadas en función de lo expuesto en el marco teórico y de los objetivos y metodología señalada. Aunque no se puede afirmar que se hayan alcanzado de manera plena todos los objetivos, sí que se observan indicios de que, con un trabajo continuado y presencial, los alumnos pueden obtener un desarrollo óptimo, como así se verá más adelante en el apartado de los resultados.

Para la gestión y difusión de los recursos utilizados y para el envío de las producciones de los alumnos, se creó una carpeta general del taller compartida en

Google Drive dividida en subcarpetas, una por sesión. Dentro de cada una se encontraba la lectura poética propuesta, su adaptación en texto grande, con imágenes, la grabación de la misma en lengua de signos y en audio, y la descripción de la actividad, también con las mismas adaptaciones. Dentro de cada carpeta había otra carpeta donde los alumnos podían subir sus resultados.

A continuación, se describen las sesiones, por orden de presentación al alumnado:

1ª tarea: *Las lámparas*

En esta sesión el objetivo era introducir la poesía de María José Ferrada con la lectura de uno de sus poemas, fomentar la conversación entre el alumnado a partir de las impresiones sobre el texto, y escribir una pequeña reflexión sobre las conclusiones propias, extraídas tanto de la lectura como de la conversación. Se seleccionó el poema “Las lámparas”. Su texto es el siguiente:

Las lámparas que cuelgan del techo
son los soles de la casa.
Se encienden y es como si un pequeño día
naciera dentro de la noche.
Un día que solo durará algunas horas
y en el que cabe la sopa de la cena.
Las lámparas pequeñas
-esas que viven sobre las mesillas de noche-
parecen en cambio crisantemos amarillos o panales.
Por eso confunden la habitación con un jardín
y hay días en que no saben
si son lámparas o una especie rara de luciérnaga.
El lenguaje de las cosas (Ferrada, 2011)



Figura 4. Ilustración de Pep Carrió

La sesión se llevó a cabo por videoconferencia a una hora previamente fijada con el alumnado. En primer lugar, la profesora leyó el poema “Las lámparas” (*El lenguaje de las cosas*, 2011). A continuación, lo leyeron los alumnos. En dicho poema se establece la comparación entre las lámparas que hay en casa y elementos de la naturaleza, como el sol o las luciérnagas. Tras la lectura, los alumnos reflexionaron sobre esta comparación y el por qué se establece la relación lámparas-sol. Esta reflexión, junto con su opinión

personal con respecto a las impresiones sentidas durante la lectura, permitió establecer una tertulia de diálogo entre los compañeros. La poesía se planteó sin preguntas cerradas, sino por medio de una conversación entre iguales, esto favoreció que entre todos pudieran extraer otro sentido al poema y percibieran aspectos que quizá no habían percibido durante su lectura. El hecho de que cada uno tuviera una opinión propia resultó enriquecedor para los demás en una tertulia conversacional.

Al finalizar la sesión, la profesora dejó un tiempo al grupo para que redactara las conclusiones a las que se habían llegado a lo largo de la tertulia, y las publicaran en el Drive, dentro de la carpeta correspondiente a esta primera sesión.

La transcripción de la conversación entre los alumnos y sus producciones escritas se encuentran en los Anexos 2 y 3, respectivamente.

2ª tarea: *El paraguas*

En esta sesión el objetivo era potenciar la imaginación del alumnado ante una descripción diferente de un objeto cotidiano a partir de una lectura de María José Ferrada. El texto es el siguiente:

El paraguas es una flor de tela impermeable que florece
en medio del invierno.

Comienza la lluvia:

Clap,

clap,

clap.

Y los paraguas abren sus pétalos:

Flop,

flop,

flop.

Y las personas que lo saben olvidan por un momento que
es invierno, incluso olvidan que son personas y se sienten
abejas, orugas, mariposas bajo un árbol.

Llueve.

Llueve.

Las personas salen a la calle, abren los paraguas.

Van de la escuela al parque, del parque a la panadería.

Clap, clap.

Flop, flop.



Figura 3. Ilustración de Pep Carrió

Y es un jardín que parece caminar.

El lenguaje de las cosas (Ferrada, 2011)

Los alumnos leyeron el poema “El paraguas” (*El lenguaje de las cosas*, 2011). Este poema, al igual que el de la sesión anterior, establece una comparación entre un objeto físico y un elemento de la naturaleza.

Se buscaba en esta sesión adquirir la mirada del poeta, observar un objeto cotidiano, contemplarlo como si fuera la primera vez y tratar de asociarle rasgos poéticos libremente. Se solicitó, entonces, realizar una descripción poética en vez de una realista. Aquí no importaba tanto cómo era el objeto sino sus posibles relaciones con cualquier otro elemento del exterior, se valoraba entonces la creatividad y sensibilidad.

La redacción posterior de una historia sobre este objeto permitió desarrollar el pensamiento poético al tener que ubicar dicho objeto en un plano diferente al que le corresponde como objeto cotidiano.

La entrega se realizó escrita y también se solicitó que se grabasen leyéndolo o contándolo en lengua de signos. Recitar el poema permite al alumno comprobar aspectos como el ritmo o la sonoridad. El hecho de recitarlo para que los demás compañeros lo escucharan acrecentó su implicación con la tarea puesto que deseaban hacerlo bien para que lo comprendieran los demás. Además, escucharse en voz alta permite darse cuenta de los errores y tenerlos presentes en sesiones posteriores.

Las producciones escritas del alumnado se encuentran en el Anexo 4.

3ª tarea: *La mariquita*

En esta sesión se empleó uno de los recursos planteados por Andricaín y Rodríguez (2016): la reelaboración de un poema desordenado. El objetivo era la ordenación escrita del poema con libertad para que cada alumno lo hiciera según su criterio creador.

En esta tarea se repartió a los alumnos el poema “La mariquita” (*El baile diminuto*, 2012) con los versos desordenados. Los alumnos leyeron con atención los versos y reflexionaron sobre la mejor manera de ordenar el poema, con atención a la rima y con cuidado para que la unión de los versos lo dotara de coherencia. Con todo esto se pretendió que fueran conscientes de las diferentes formas de elaboración de un poema: la sonoridad, el ritmo o el sentido, entre otros. El texto que se desordenó es el siguiente:

La mariquita amaneció en medio del mundo
un día de bruma.
Y pensó que al mundo le faltaban colores.
(...).

Fue entonces donde la rosa
para pedirle un poco de color
con el que pintar su caparazón.
Y entonces la mariquita,
que en el principio era como el corazón de las nubes,
ahora era roja
como una estrella recién nacida
o una manzana madura.

El baile diminuto (Ferrada, 2012)



Figura 6. Ilustración de Sole Poirot

Por último, se pusieron en común en Drive las diferentes versiones de los poemas para que todos los compañeros compartieran su resultado. Se demostró que no hay una respuesta única en poesía, ya que el poema puede ser ordenado de diferentes formas.

Las producciones escritas del alumnado se encuentran en el Anexo 5.

4ª tarea: El invierno

El objetivo de esta sesión era motivar la imaginación a través de la creación escrita de un final para un poema incompleto.

Se presentaron unos versos del poema “El invierno” (*El idioma secreto*, 2013a). A partir de aquí, el alumnado se encontró con la situación de continuar el poema, con atención al tema que tratan y con la libertad de que dicho poema pudiera continuar de la manera que quisieran, en función de la comprensión obtenida de su lectura.

El resultado final lo compartieron en la carpeta de Drive, con el fin de que los demás compañeros pudieran conocer las diferentes producciones. De esta manera, los alumnos comprendieron que un poema puede tener muchas interpretaciones y que con solo unos versos cada uno tiene una manera diferente de enfocarlos y de desarrollarlos.

El texto presentado a los alumnos fue el siguiente:

Fue un invierno especialmente lluvioso.

Alguien encendió la chimenea.
Puse una miga de pan en mi espalda.
Y me fui con las hormigas.

El idioma secreto (Ferrada, 2013a)

Las producciones escritas del alumnado se encuentran en el Anexo 6.

5ª tarea: Para finalizar esta intervención, cada alumno redactó su propio poema. La sesión se hizo por videoconferencia. Aquí se dio libertad para que el poema tratara de lo que el alumno quisiera. A lo largo de las sesiones los alumnos habían tenido contacto con la creación escrita, y se había motivado tanto la creatividad como la imaginación, a partir de los textos de María José Ferrada; por lo que se consideró que estaban en disposición de realizar esta tarea de una manera adecuada.

Se les dejó la primera media hora de la sesión para que reflexionaran y compusieran el poema. Se dio la posibilidad de que se ayudaran entre ellos, pero el resultado final fue individual. Una vez hecho, lo leyeron para los demás.

Para el resto de la sesión se realizó una tertulia entre todos, con el fin de compartir sus impresiones: sobre todo lo que habían hecho a lo largo de las sesiones, qué habían aprendido, qué mejorarían... Se potenció también una autoevaluación y la profesora valoró, a partir de las opiniones del alumnado, su aprendizaje y la posibilidad de continuar con esta metodología en futuras sesiones.

La transcripción de la conversación entre los alumnos y sus producciones escritas se encuentran en los Anexos 7 y 8, respectivamente.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se presenta la exposición de los resultados obtenidos en relación con los objetivos planteados. Puesto que el número de sesiones desarrolladas en la práctica es limitado, no puede decirse que los objetivos se hayan superado ni que los resultados sean firmes, pero sí pueden observarse algunas tendencias de interés:

5.1. Resultados relacionados con el objetivo 1

Objetivo 1: Disfrutar con la lectura y la escritura de poemas como medio de exploración de mundos reales e imaginarios y como fuente de placer estético.

Respecto al primer objetivo, durante las sesiones, se ha observado el disfrute del alumnado con las tareas propuestas y con la lectura y escritura de poemas. Su enfoque lúdico y creativo ha permitido una experiencia diferente a la que estaban acostumbrados en el aula de literatura y así lo han valorado. Esto se refleja en sus respuestas lectoras y en las reflexiones finales que exponen los alumnos en la conversación por videollamada de la última sesión (Anexo 7). Todos coinciden en que les han gustado mucho las sesiones. El participante 1 agradece continuamente las adaptaciones con imágenes y comenta que, para él, el libro de clase es difícil. El participante 2, por otro lado, manifiesta que le ha gustado que estos poemas no traten de amor, lo que demuestra que los alumnos tienen ideas preconcebidas sobre los temas que son propios de la poesía, posiblemente debidos a su estudio exclusivamente canónico y clásico:

P9. A mí sí que me ha gustado.

P2. A mí también, es que me gusta mucho la poesía.

P1. A mí me ha gustado porque la he entendido con tus imágenes. En el libro de clase para mí a veces es difícil.

P7: Me ha gustado mucho.

P2: Por ejemplo, la poesía no habla de amor. Entonces me ha gustado eso, porque siempre habla de amor o de cosas que no entiendo. Y me ha gustado que salen cosas de mi casa como las lámparas.

Extracto de la conversación de la sesión 5, Anexo 7.

Por lo general, todos agradecen que en estos poemas hayan aparecido objetos concretos que reconocen y forman parte de su entorno, porque les ha permitido realizar una lectura más comprensiva. El participante 9 expresa, además, que le ha servido como entretenimiento en casa en estos días de confinamiento, y que le gustaría estudiar poesía así: “un poco de todo, no solo amor o cosas raras”.

Esto hace pensar que los alumnos han descubierto que la poesía no se limita a poemas de amor abstractos, sino que es una forma diferente de mirar y que puede construirse un poema que trate de temas cotidianos o de cosas que en apariencia no tienen importancia.

5.2. Resultados relacionados con el objetivo 2

Objetivo 2: Leer, interpretar y valorar la poesía a partir de experiencias de lectura reflexivas y del diálogo entre iguales, y contribuir así a su formación como lectores.

En relación con el segundo de los objetivos propuestos, se ha tratado de incentivar la lectura reflexiva y el diálogo como motor del aprendizaje. Los alumnos han leído la mayoría de los textos y cada uno ha elegido la adaptación que ha considerado necesaria para su lectura. Las indicaciones dadas por la profesora no han sido en ningún momento explicativas en cuanto al contenido, solamente en cuanto a la actividad que había que hacer y a algún problema o necesidad puntual que surgió y que se resolvió por correo electrónico. Debido a causas externas solo se pudieron llevar a cabo dos sesiones de diálogo grupal, pero ambas se produjeron en un ambiente relajado. Los alumnos se implicaron fácilmente en el diálogo a partir de las preguntas planteadas por la profesora y se dejó que se expresaran libremente. Como se puede observar en las respuestas lectoras de la primera conversación por videollamada (Anexo 2), el diálogo permitió que se compartieran las reflexiones propias y también que se solucionaran aquellos aspectos que no habían sido entendidos.

Por ejemplo: El participante 8 expone que le ha resultado rara la lectura de estos poemas porque para él siempre hablan de amor y el poema le causaba extrañeza. A partir de aquí se genera un diálogo de construcción de sentido entre los componentes que concluye con la relectura del poema por parte del participante 3 y con el logro de una mayor comprensión:

P8: No sé. Es que es un poema raro. No sé. Es que los poemas no hablan de lámparas.

Profesora: ¿y de qué hablan?

P8: De amor, ¿no?

(...)

P2. (...) A mí me gusta que hable de otras cosas. Las lámparas sé lo que es. Hay poemas raros que no entiendo. Cuando ya te habla de amor... Son palabras difíciles.

P1. Yo también y me gusta ver las imágenes porque ahora veo la luciérnaga.

P7. A mí no me ha gustado.

P6. A mí sí. He imaginado que mi casa es como un bosque. Pero es un poema un poco raro.

P3. No lo he entendido mucho. ¿Cómo que es como un bosque?

P6. Porque dice que las lámparas son como cosas de la naturaleza. Y se hace de día y de noche. Y hay insectos y cosas de la naturaleza. Entonces he imaginado que es como un bosque.

P3. ¿Ah sí? A ver (lo lee en silencio). Ah. Pues ahora sí que lo entiendo. Es que era raro lo de las lámparas.

Extracto de la conversación de la sesión 1, Anexo 2.

Como se puede observar, la conversación literaria ha resultado muy positiva en el alumnado. A través de la misma se han podido expresar entre ellos, hablar del texto y resolver dificultades encontradas. Ha sido interesante observar cómo se ayudan entre ellos y cómo todo se ha hecho desde su propia forma de expresión, que ha permitido que entre ellos se entiendan.

Por otro lado, es interesante la reflexión que hace el Participante 9 hacia el final de la primera conversación (Anexo 2). Aquí manifiesta que no le ha gustado la poesía porque le ha recordado a su pueblo y a su abuelo, y el hecho de pensar en esto le ha puesto triste porque, debido a la situación de confinamiento, no puede estar allí con él. El hecho de que el Participante 9 diga que no le ha gustado el poema no significa precisamente esto, ni tampoco que el poema no sea adecuado para ellos y haya que cambiarlo por otro. Precisamente su tristeza es la respuesta lectora obtenida como consecuencia de la situación actual, lo que muestra que la poesía despierta en cada uno unas sensaciones diferentes, y que no hay unas más válidas que otras. La conversación literaria permitió aquí que otros alumnos mostraran sus sentimientos a partir de la reflexión del Participante 9, lo cual también mostró que la sesión didáctica va más allá de una planificación pautada.

P9: A mí no me ha gustado. Es que me ha puesto triste.

Profesora: ¿Triste?

P9: Lo he entendido. La comparación y todo eso. Pero he pensado en mi pueblo, que está en el campo. Y voy muchas veces porque está mi abuelo y vemos el campo. Y he pensado en que ahora no puedo ir allí porque no podemos salir de casa. Mi abuelo está solo en el campo y me he puesto triste. A ver, el poema no es triste, ¿vale? Bueno, no sé. Es que al leerlo he pensado en el campo y que no puedo salir de casa. No sé.

P6: Pues sí. A mí también me pone triste no poder salir. (...). Igual podrías pensar que las cosas de tu casa son el campo.

P9: Sí, pero no puedo imaginar que está mi abuelo. No sé, da igual.

(...)

P1: No estés triste, P9. Yo tampoco puedo salir de casa. Pero ahora si nos vemos es mejor porque veo que no estamos enfermos o muertos. A veces me da miedo eso.

Extracto de la conversación de la sesión 1, Anexo 2.

En la segunda videollamada (Anexo 7), los alumnos dieron su opinión sobre las tareas que habían realizado. Las sesiones que más les han gustado son la tercera (“La

mariquita”) y la cuarta (“El invierno”). Les han gustado porque han jugado con el lenguaje. El Participante 7 dice lo siguiente sobre las dos: “esa fue muy divertida, yo me lie, pero me lo pasé bien. Y también me gustó lo de inventar el final”, a lo que añade el Participante 2 que “esa fue difícil (tarea cuarta). Pero es divertido”. Ordenar un poema ha resultado ser una actividad diferente a las que están acostumbrados a hacer en clase de literatura. Además, les ha permitido ver que cada compañero ha escrito un poema diferente, por lo que la poesía ha perdido aquí ese carácter cerrado al que están acostumbrados. También coinciden en que les han gustado cosas que son cercanas para ellos, algo que también ha supuesto una novedad.

P1: No sé, es que para mí es más fácil si hay pocas palabras. Lo leo con cuidado y luego miro las imágenes y lo entiendo, y eso me ha gustado.

P4: Yo igual. Me gusta que lo entiendo y que son cosas que entiendo. Por ejemplo, el paraguas o la mariquita sé lo que es.

P9: Y, por ejemplo, como estamos tanto rato en casa, pues también es un poco como un juego.

(...)

P1: Yo de amor no entiendo nada. A mí me gusta que hable de cosas que sé lo que son, como los animales.

Extracto de la conversación de la sesión 5, Anexo 7.

5.3. Resultados relacionados con el objetivo 3

Objetivo 3: Desarrollar la imaginación, la creatividad y la sensibilidad para transformar las vivencias personales, ideas, sentimientos y emociones en producciones escritas, y contribuir así a su formación como escritores.

A lo largo de las sesiones los alumnos han realizado diferentes tareas de escritura con el fin de desarrollar la imaginación, la creatividad y la sensibilidad. En la segunda actividad (“El paraguas”), los alumnos establecieron una comparación entre un objeto y otro elemento. En la tercera (“La mariquita”), tuvieron que recomponer un poema desordenado. En la cuarta (“El invierno”), tuvieron que inventar un final a un poema incompleto. Todo ello fue encadenado de menor a mayor dificultad, con la finalidad de que en la última actividad se sintieran en disposición de escribir un poema.

Este objetivo se ha conseguido de manera parcial, porque la expresión de la imaginación no se ha podido apreciar tal y como se esperaba, como se observa por

ejemplo en las producciones poéticas del Participante 1 (“El fútbol”) y 2 (referido a un accidente) en la quinta sesión (Anexo 8). El hecho de haber trabajado con los textos de María José Ferrada que tratan sobre objetos cotidianos ha permitido, por un lado, una mejor comprensión y, por otro, que las producciones poéticas se formen en torno a objetos similares: el reloj despertador (Participante 1), el altavoz (Participante 5), el teléfono (Participante 8) y la cama (Participante 9) (Anexo 4). Es precisamente en las composiciones escritas, al contrario de lo que sucedió en las sesiones de conversación dialogada, donde hubo una manifestación menor de la creatividad y la imaginación; donde se refleja el desfase lingüístico que tienen los alumnos, caracterizado por expresiones léxicas básicas. No obstante, estas sesiones sirven para tener un punto de partida a partir del que continuar en próximas sesiones.

Se debe tener presente en la valoración de los resultados que la expresión de estos alumnos es corta y sencilla. Esto ha de considerarse desde un punto de vista positivo: en lugar de asociarlo a una escasa participación o un bajo rendimiento o poco esfuerzo en las tareas, ha de entenderse que cada alumno se expresa desde sus propias necesidades personales, y en todos ellos la que tiene mayor peso es la dificultad en el lenguaje y la comunicación. Todos los alumnos son sordos, lo cual ya implica un desfase en este ámbito, pero además tienen alguna discapacidad añadida, por lo que no se puede evaluar ni juzgar de la misma manera sus resultados que como se haría con alumnado de 3º de una Educación Secundaria ordinaria.

Se considera que los objetivos primero y segundo pueden ser planteados a corto plazo, con la condición de que se continúen realizando actividades de este tipo, por lo menos, una vez a la semana, o dos veces, dentro de las rutinas de pensamiento diarias y sin que ocupen mucho tiempo de la clase. En estas sesiones se observa que hay una tendencia a conseguirlos si se trabaja así de manera continuada. En lo que respecta al tercer objetivo, se considera que debería ser planteado a largo plazo, para un curso académico, ya que es en la expresión escrita donde se ha demostrado más dificultad, ya no en la forma sino en el contenido. En este sentido, se piensa que un trabajo continuado, sin perder el aspecto lúdico, puede estimular la imaginación y la creatividad en la expresión escrita del alumnado.

Lo ideal sería que estos tres objetivos se trabajasen de manera conjunta, integrados en las rutinas de pensamiento del aula, y en las actividades literarias. Así, a lo largo de

un curso sería posible observar un desarrollo creciente y unos resultados con los que elaborar otros objetivos más específicos.

5.4. Limitaciones y dificultades encontradas

Las actividades se pudieron realizar todos los días que estaban previstas. Una de las dificultades que se planteaba antes de empezar con esta intervención era la dificultad en la comunicación, en lo que se refiere a tomar contacto de los alumnos. El hecho de trabajar desde la distancia suponía la dificultad de no disponer de la figura referente de la profesora. En el aula, los alumnos ven a la profesora y se apoyan en ella para su aprendizaje, pero aquí suponía exponer la misma actividad de diferentes formas con el fin de llegar a las diferentes vías de comunicación que tienen los alumnos en el día a día (lengua de signos, letra más grande, imágenes...). Además, no disponer de los libros físicos de donde se han extraído los poemas suponía otra dificultad añadida al no poder manipularlos ni ver el resto del contenido, aspectos básicos en su contexto escolar.

Aun así, la mayoría respondió adecuadamente y, aunque no todos hicieron todas las tareas, sí que hubo una implicación por su desarrollo.

6. CONCLUSIONES

La enseñanza de la literatura ha evolucionado a lo largo de la historia en una sucesión de modelos: retórico, historicista e interpretación de textos (Colomer, 2005 y Cruz-Calvo, 2013). Cada uno ha marcado los contenidos considerados necesarios para el desarrollo de la formación literaria del alumnado: el discurso retórico, el canon literario y la interpretación de los textos. Aunque la evolución entre estos modelos ha supuesto años, la transmisión de los conocimientos se plantea como un aspecto que no ha evolucionado, que se centra en lo puramente académico y que deja de lado otras cuestiones como el disfrute o el placer estético. Si la enseñanza de la literatura debería suponer la formación de lectores competentes, parece que con este tipo de enseñanza no se ha conseguido. Esto se debe a que la educación literaria no se puede basar en un aprendizaje de contenidos académicos (Mendoza, 2004), sino en la formación de lectores competentes, que, más allá del aprendizaje memorístico, sepan interpretar y dotar de sentido a lo que leen (Colomer, 2005). Es por ello necesaria una reflexión acerca de si estas prácticas heredadas tienen sentido y cómo se pueden cambiar en la actualidad.

La enseñanza de la poesía, en concreto, ha mantenido el aprendizaje memorístico y formal de los elementos que la componen. La parte académica y curricular hace que se suele olvidar su fuerte presencia en la vida de los niños desde los primeros años de vida. La entrada en un sistema educativo donde se mantiene una tendencia a un modelo de enseñanza tradicional, motiva el desinterés por este género y la pérdida de toda vinculación existente en los primeros años de vida de los niños. La poesía adquiere, entonces, un sentido utilitarista y se concibe como un elemento más de la enseñanza, con bastante dificultad (Andricaín y Rodríguez, 2016). Pero, además, dentro de este ámbito la poesía pierde importancia en comparación con otros contenidos que académicamente se consideran superiores por lo que, finalmente, se convierte en un contenido más y de poco valor e interés.

Todos estos elementos que rodean el aprendizaje de la poesía (aprendizaje de los clásicos, análisis formal, memorización...) pueden explicar el escaso interés que manifiestan los adolescentes hacia ella. Es por esto necesario devolverle su valor emocional en el aula, de tal forma que también pueda ayudar a los adolescentes en su crecimiento personal (Dans-Álvarez de Sotomayor, 2019). Así, se plantea una educación poética donde no solo se aborde el contenido académico, sino también los sentimientos y emociones que se viven con la lectura de la poesía.

Por todo ello, son necesarias propuestas innovadoras que devuelvan a la poesía su valor y motiven al alumnado, como las que proponen Andricaín y Rodríguez (2016). Se trata, por lo tanto, de ofrecer propuestas alternativas que demuestren que la poesía no es solamente lo más formal, sino también una lectura que permite crecer y transformarse. Todo esto implica la revisión y revalorización del disfrute, tanto del alumnado como del profesorado, la igualdad de oportunidades en un ambiente de libertad (Tejerina, 2005), el componente lúdico presente en todas las actividades, la escritura creativa y el concepto taller, donde lo importante es el proceso, más que el resultado (Calvo, 2016).

Entre estas propuestas, se considera la conversación literaria (Chambers 2007, 2014) como una forma positiva de transmitir el aprendizaje literario, en concreto, el poético, a partir de la experiencia de la lectura, y la conversación y discusión sobre el texto entre los alumnos. En estas conversaciones destaca el clima relajado y libre en el que los alumnos pueden sentir que todo lo que dicen es válido. A través de la interacción con sus compañeros, pueden exponer las diferentes interpretaciones y entre todos se pueden

ayudar a entender aquellos aspectos que no han quedado claros, o a encontrar nuevos significados. Es una forma más de alejarse del enfoque tradicional, y de demostrar que la enseñanza de la poesía puede ser muy motivadora para el alumnado si se presta atención a otros elementos y métodos de enseñanza que no se centran solamente en lo académico.

Para la elaboración de la propuesta de intervención se eligió un itinerario de lectura adecuado al contexto: un aula de Secundaria de Educación Especial. Para ello, se seleccionaron textos procedentes de tres obras de María José Ferrada: *El lenguaje de las cosas* (2011), *El baile diminuto* (2012) y *El idioma secreto* (2013a). La elección de estos textos se hizo con la atención a tres criterios considerados básicos para la enseñanza literaria en un aula de Secundaria: la calidad literaria en el corpus de obras seleccionado, el carácter sintético de los textos de María José Ferrada y la calidad plástica y estética en las ilustraciones. La calidad literaria es necesaria en la enseñanza de la literatura en un aula de Educación Secundaria, ya que permite una introducción que resulte motivadora y de interés para el alumnado. En concreto, la obra de María José Ferrada ha sido reconocida y galardonada a nivel mundial, y sus obras poéticas resultan favorables para el cumplimiento de este criterio. En segundo lugar, el hecho de que los textos de la autora sean fundamentalmente sintéticos permite que el alumnado, en concreto, el de Educación Especial, pueda realizar una lectura autónoma. El alumnado tiene dificultades en los tres ámbitos de la comunicación: oral, lectura y escritura, por lo que los textos breves permiten una mejor adaptación a los diferentes niveles cognitivos que presentan, del mismo modo, es más fácil encontrar una representación en lengua de signos clara y comprensible. Por último, las ilustraciones no están marcadas por la edad, lo que permite que los alumnos no las encuentren infantilizadas, ni se sientan excluidos desde su discapacidad.

La intervención didáctica atiende a los presupuestos considerados con anterioridad sobre la forma en que se ha enseñado tradicionalmente la poesía y busca la aplicación de unos recursos innovadores con el fin de introducir la poesía al alumnado de una forma diferente a como la ha adquirido a lo largo de su formación académica. Esta propuesta responde a tres objetivos que se enmarcan en el currículo aragonés y que se integran a lo largo de las cinco actividades que componen la intervención.

La metodología se aborda desde la concepción del taller como una secuencia de actividades que llevan a un producto final, en este caso, la composición de un poema. Dichas actividades integran algunas propuestas planteadas por Andricaín y Rodríguez (2016). En ellas, destacan el componente lúdico y la imaginación, y se presenta la poesía como vía de descubrimiento y transformación personal (Calvo, 2016). También, está presente el enfoque de la conversación literaria (Chambers, 2007, 2014), que se ha llevado a cabo por medio de videollamadas. Por último, la inclusión destaca en la accesibilidad de todas las actividades para el alumnado de Educación Especial.

En lo que respecta a los objetivos, ha habido una tendencia al logro. En el primer objetivo, referido al disfrute de la lectura y la escritura, los alumnos han demostrado placer lúdico en la realización de las tareas, como se puede observar en la conversación de la última sesión (Anexo 7). Este disfrute también se manifiesta en las producciones poéticas: el hecho de ser la primera vez que se realizan actividades lúdicas en el aula de literatura ha permitido hacerles conscientes de que la poesía puede abarcar cualquier tema y contenido, y ellos pueden acceder a él y leerlo de manera autónoma y comprensiva.

El segundo objetivo, centrado en la interpretación y valoración de las lecturas a partir del diálogo grupal, se ha desarrollado de manera satisfactoria en las dos sesiones que se realizaron. En ellas, se han comentado las lecturas trabajadas y se han podido llegar a diferentes profundizaciones emocionales por parte de los alumnos. También se ha encontrado la situación de que, por medio del diálogo, se han podido ayudar mutuamente a la mejor comprensión de un texto a partir de las propias reflexiones del mismo. En general, todos los alumnos han coincidido en que les gustaría seguir haciendo sesiones de este tipo.

El último objetivo, referido al desarrollo de la imaginación y la creatividad en las producciones escritas, se ha manifestado a lo largo de las sesiones por medio de las diferentes tareas de escritura creativa, y su dificultad ha ido en aumento hacia la tarea final: la creación de un poema libre. Se ha observado que este objetivo ha sido el más difícil de trabajar en la producción escrita, dadas las características personales del alumnado, y es por ello por lo que se considera que debería ser planteado a largo plazo en un curso académico.

La valoración de estas actividades es positiva si se tiene en cuenta su desarrollo con respecto a los tres objetivos planteados y a la implicación del alumnado a pesar de las dificultades supuestas por la situación de confinamiento. No obstante, no se puede hacer una valoración plena debido a que la enseñanza a distancia supuso una reducción de las actividades originariamente planteadas. Aun así, los resultados observados demuestran que existe una tendencia a la obtención de los objetivos y, sobre todo, el buen resultado que da la enseñanza poética por medio de propuestas innovadoras, sobre todo de actividades lúdicas y creativas. El alumnado manifestó el gusto por estas actividades, y su motivación hacia las mismas y a continuar aprendiendo de esta forma. Es por lo que es ideal plantear para un curso próximo un trabajo de manera continuada sobre esta forma de enseñar poesía, para poder observar unos resultados más completos.

Realizar este Trabajo Fin de Máster ha permitido la intervención real en un contexto de Educación Secundaria Obligatoria. La colaboración de la tutora del aula y su permisión en el empleo de una metodología diferente ha favorecido el desarrollo de las sesiones. Los resultados obtenidos han permitido que se plantee para el curso próximo una modificación del enfoque metodológico que se había empleado hasta entonces en las clases de literatura (estudio de autores canónicos y seguimiento del libro de texto), ya que se ha observado que el alumnado ha estado motivado y ha demostrado un interés y un aprendizaje mayor que con una metodología tradicional. La elaboración de este Trabajo Fin de Máster ha supuesto, entonces, un proceso de análisis, implementación, reflexión y renovación de determinadas prácticas educativas.

La selección de un canon de lecturas apropiado y de calidad como es la obra de María José Ferrada, junto con propuestas didácticas innovadoras que han incidido en el juego, la creatividad y el placer estético, ha permitido una aproximación de los jóvenes a la poesía, género que hasta entonces les producía rechazo ante la dificultad que suponían los textos dados y su estudio memorístico y de conteo de versos. Así, se ha demostrado que propuestas centradas en la creatividad, la imaginación y la sensibilidad son más productivas y enriquecedoras, tanto a nivel académico como personal, que una enseñanza rígida y descontextualizada.

La realización de este Trabajo Fin de Máster ha sido muy enriquecedora para mi formación, tanto académica como profesional. La revisión del marco teórico me ha permitido conocer mejor la realidad educativa de la educación poética, y el

conocimiento de propuestas metodológicas innovadoras ha supuesto una revisión y evaluación del método en que se estaba enseñando la literatura en mi centro educativo. La posibilidad de intervenir en un aula de Secundaria me ha permitido poner en práctica una forma diferente de enseñanza y, tras ver los resultados, he mantenido una reflexión conjunta con la tutora del aula con el fin de continuar en esta metodología para cursos próximos. Todo ello ha resultado muy interesante también porque actualmente el centro está trabajando en un proyecto que consiste en la renovación de la biblioteca. Con la realización de este trabajo, al haber fijado criterios concretos en la selección de las obras literarias, he descubierto otras formas de trabajar la Literatura Infantil y Juvenil con el alumnado: poemarios, libros-álbum, novelas gráficas o álbumes sin palabras.

Es por todo esto que los aprendizajes que he adquirido van a ser de utilidad para llevar a cabo este proyecto y emplear libros que permitan la motivación y despierten el interés en el alumnado. Además, supone un cambio muy interesante y óptimo para el alumnado futuro en lo que respecta a la forma en que se estudia la literatura.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Andricaín S. y Rodríguez, A.O. (2016). *Escuela y poesía. ¿Y qué hago con el poema?* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Andricaín S. y Rodríguez, A.O. (s.f.). Leer y releer entrevistas. *Fundación Cuatrogatos*. Recuperado de <https://www.cuatrogatos.org/detail-entrevistas.php?id=610>
- Bajour, C. (2013). Nadar en aguas inquietas: una aproximación a la poesía infantil de hoy. *Mundo cultural hispano*. Recuperado de http://roland5.o2switch.net/MCH/spip/IMG/article_PDF/Nadar-en-aguas-inquietas-una_a30186.pdf
- Barrientos, J. y Casanueva, L. (2018). *La poética de las cosas en la obra de María José Ferrada*. Recuperado de <https://ceclirevista.com/2018/03/06/la-poetica-de-las-cosas-en-la-obra-de-maria-jose-ferrada/>
- Biblioteca Vasconcelos (2018). Literatura infantil y el desplazamiento forzoso, por María José Ferrada [FILIJ 2017]. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=E9GKdt041I4>
- Calvo, M (2016). *Tomar la palabra. La poesía en la escuela*. México D.F. Fondo de cultura económica.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México D.F.: Fondo de cultura económica.
- Chambers, A. (2014). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. México D.F.: Fondo de cultura económica.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México D.F.: Fondo de cultura económica.
- Cruz-Calvo, M. (2013). *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Recuperada de <https://www.tdx.cat/handle/10803/124167#page=2>
- Dans-Álvarez de Sotomayor, I. (2019). Poesía en el espacio: Una experiencia didáctica en ESO. *Campo abierto. Revista de educación*, 38(1), 101-106. Recuperado de <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/3155>
- Donoso, A. (2019). *María José Ferrada: la nueva voz de Chile*. Recuperado de <https://www.troquel.cl/maria-jose-ferrada-la-nueva-voz-de-chile/>

- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *MarcoELE: Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 12, 1-26. Recuperado de <https://marcoele.com/principios-basicos-del-aprendizaje-mediante-tareas/>
- Ferrada, M. (2011). *El lenguaje de las cosas*. Madrid: El jinete azul.
- Ferrada, M. (2012). *El baile diminuto*. Madrid: Kalandraka.
- Ferrada, M. (2013a). *El idioma secreto*. Madrid: Faktoría K.
- Ferrada, M. (2013b). *Niños*. Chile: Grafito Ediciones.
- Ferrada, M. (2013c). *Notas al margen*. Chile: Alfaguara.
- Ferrada, M. (2014). *Escondido*. Chile: Ocholibros.
- Ferrada, M. (2016). *Un jardín*. España: A buen paso.
- Ferrada, M. (2017a). *Kramp*. Chile: Emecé.
- Ferrada, M. (2017b). *Il segreto delle cose*. Milán: Topipittori
- Ferrada, M. (2017c). *La tristeza de las cosas*. Chile: Amanuta.
- Ferrada, M. (2017d). *Mexique, el nombre del barco*. Barcelona: Libros del zorro rojo.
- Ferrada, M. (2018). *Otro país*. Chile: Planeta.
- Gaitán-Baltodano, M. C. (2016). *El taller de redacción poética en educación secundaria como estrategia de aprendizaje para desarrollar el gusto por la poesía* (Tesis). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.
- Lopez-Valero, A. y Encabo-Fernández, E. (2002). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura. Un enfoque sociocrítico*. Barcelona. Octaedro.
- Llorens-García, R. (2008). La conciencia poética del lector adolescente, clave para la formación lectora. *Tabanque. Revista pedagógica*, 21, 11-24. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3002573>
- Magar, E. (2017). *Mexique, el nombre del barco*, de María José Ferrada y Ana Penyas. Recuperado de <https://www.librosyliteratura.es/mexique-nombre-del-barco-maria-jose-ferrada-ana-penyas.html>
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectoliteraria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Mendoza, A. (2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. En M.C. Utanda, P. Cerrillo, y J. García-Padrino (Coords.). *Literatura infantil y educación literaria*, 33-61. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Rosenblatt, L.M. (2002). *La literatura como exploración*. México D.F. Fondo de cultura económica.
- Sánchez-Pacheco, B. (2016). Nuevas tendencias poéticas en el aula. Poesía ante la incertidumbre como herramienta didáctica. *Álabe*, 14. Doi. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2016.14.7>
- Rodari, G. (2012). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Planeta.
- Taberero, R. (2013). Libros que llevan a otros libros: la literatura “iluminada” en las bibliotecas escolares. *Ensino Em Re-Vista*, 20, 2, 315-340. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/23708/13045/0>
- Taberero, R. (2018). *Para leer a María José Ferrada*. Recuperado de <https://lectoresinfantiles.es/para-leer-a-maria-jose-ferrada/>
- Tejerina, I. (2005). *Algunas consideraciones pedagógicas sobre poesía*. Alicante: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/algunas-consideraciones-pedaggicas-sobre-poesa-0/>
- Trelease, J. (2013). Qué hacer y qué evitar al leer en voz alta. En Equipo CRA (Ed.), *A viva voz. Lectura en voz alta*, 94-99. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/540>
- Wilson, A. (2010). Teachers conceptualisations of the intuitive and the intentional in poetry composition. *English Teaching: Practice and Critique*, 9(3), 53-74. Recuperado de <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2010v9n3art4.pdf>
- Xerry, D. (2016). Poems look like a mathematical equation: Assessment in poetry education, *International Journal of English Studies*, 16(1), 1-17. Recuperado de <http://revistas.um.es/ijes/article/view/235261>

8. ANEXOS

Anexo 1. Entrevista

Entrevista a la tutora del aula de 3º de ESO:

¿En qué niveles das clase directa? ¿Qué áreas impartes?

Doy clase a un grupo de 1º ESO, un grupo 2º ESO y un grupo 3º ESO. En todos los casos, Lengua española y literatura, Geografía e Historia

¿Qué dificultades encuentras en la enseñanza de la lengua y la literatura en educación especial?

Las características cognitivas del alumnado de nuestro centro presentan deficiencias en casi todos los aspectos (estrategias de repetición, categorización, establecimiento de relaciones, almacenamiento de información, comprensión, resolución de problemas, pobreza de asociaciones...) haciendo complicado cualquier enseñanza que, además, tenga en cuenta la diversidad de estas características. Desde esta premisa, la enseñanza de cualquier contenido pasa por superar las dificultades de acceso y procesamiento de la información y, por ello, al enseñar es complicado resolver los problemas lectoescritores y tener dispuestos los recursos técnicos que facilitan el acceso a la información.

En tu opinión, ¿qué tema o contenido de la lengua y la literatura es el que causa más dificultad para el aprendizaje del alumnado? ¿Por qué? ¿Cómo lo superas o intentas superar?

Considero que la enseñanza de la lengua sí tiene una dificultad añadida puesto que el lenguaje es medio de comunicación y, a la vez, instrumento de cognición.

En mi experiencia, el aprendizaje de cualquier contenido resulta difícil porque el retraso del alumnado supone dificultad léxica y morfosintáctica (con dificultad, se mantienen en la frase simple y las compuestas si aparecen están llenas de incorrecciones). En casos de aprendizaje más severamente afectado, sólo identifican palabras previamente conocidas, frecuentes. En todos los casos es difícil identificar nexos, preposiciones, conjunciones, verbos irregulares...

Para paliar las dificultades, en cualquier contenido escolar de este alumnado (de edad entre 12 – 18 años) es necesario incidir en el proceso lector: explicar el propósito del texto, informar de términos y expresiones nuevos, necesarios para la comprensión;

apoyarles para que identifiquen la idea principal del texto, sistematizar las actividades a realizar...

En el día a día, ¿qué necesidades concretas encuentras?

La diversidad de características individuales implica otra diversidad: la de las habilidades lingüísticas de los alumnos con necesidades educativas especiales. Ello supone adecuar continuamente los recursos a esas características.

En este sentido, ¿qué formación consideras indispensable para dar clase de lengua y literatura en educación especial?

En nuestro centro es necesario conocer la lengua de signos, para los alumnos que acceden a la lectura con un deficiente código fonológico; conocer las ayudas visuales, facilitadoras del acceso a la información; y ser conocedor de estrategias rehabilitadoras de la audición y el lenguaje.

En general, tener prevista la intervención docente haciendo frente a dificultades cognitivas, comunicativas y conductuales.

¿De qué manera adaptas los contenidos de lengua y literatura?

La primera adaptación es la de la programación, reflejándola en las adaptaciones curriculares significativas de cada alumno. Este instrumento permite elaborar la adaptación curricular conforme al desfase curricular que se haya diagnosticado al alumno.

En función de este nivel se adecúan los materiales de trabajo y la metodología de enseñanza-aprendizaje.

Ahora mismo (finales de marzo), ¿en qué punto de la programación te encuentras? ¿Cuáles son tus objetivos hasta finales del mes de abril?

El programa de trabajo con los alumnos, es adaptación curricular significativa. Cuando el contenido de esa ACS lo comparten varios, se han impartido 6 unidades (sobre una media de 10/11 programadas). Se ha avanzado en los objetivos que la situación social y personal de los alumnos ha permitido y, conforme a dichos objetivos, el avance es mínimo.

Dada la situación actual en la que nos encontramos, ¿cómo se están realizando las clases? ¿Cómo preparas el material para tu alumnado? ¿Utilizas alguna herramienta digital en concreto?

Los alumnos están trabajando siguiendo pautas parecidas a las del aula pues tienen integradas rutinas y estrategias que les permiten cierta continuidad. Estas pautas son diferentes según los niveles en que está organizada cada aula.

¿Disponen los alumnos de una cuenta de correo corporativa para el contacto con el profesorado?

Los alumnos tienen correo corporativo y sí, daremos acceso.

¿Estás utilizando alguna plataforma en esta asignatura, como Classroom?

Se ha utilizado más el correo electrónico.

¿Cómo se realiza el seguimiento de las tareas?

El seguimiento de tareas se realiza de manera personalizada y se envían informes de situación, dando nuevos plazos para la resolución.

¿Realizas clases virtuales (webcam)?

A día de hoy, no ha sido necesario.

¿Cómo haces llegar el material a tu alumnado (plataformas digitales, correo electrónico, videollamadas...)?

Fundamentalmente, por correo electrónico.

¿Consideras que tienes formación suficiente para proporcionar tu asignatura de manera eficaz de manera telemática?

Para mi desempeño profesional actual la considero suficiente. No obstante, pertenezco a la “generación analógica” y puedo tener alguna dificultad.

¿Existe la posibilidad de disponer de la programación utilizada en el Departamento para reconocer la situación habitual presencial a la que estaban acostumbrados los alumnos?

Sí, disponibilidad asegurada.

¿Cuáles son los resultados generales obtenidos? (implicación de los alumnos, realización o no de las actividades, principales dificultades personalizadas en casos concretos).

Buena respuesta de los alumnos con mejores capacidades, dentro de sus necesidades educativas especiales, y de aquellos cuyas familias se han involucrado en el seguimiento de las tareas de sus hijos.

Dificultad añadida, han sido los recursos materiales informáticos de que disponen.

¿Se utiliza la tecnología en las clases?

Sí, se utilizan tecnologías. En alguna materia, ocasionalmente, se usa *flipped-classroom*.

¿Cómo son las indicaciones de centro respecto a las tareas durante estos días de confinamiento?

Se han enviado tareas, de dificultad ajustada a las posibilidades personales de los alumnos, con diferentes plazos de entrega. Se les ha sugerido seguir el horario de aula.

En situaciones de especial dificultad familiar se ha enviado el horario indicando qué actividades de cada materia tenían que hacer.

Anexo 2. Transcripción del diálogo de la primera sesión (“Las lámparas”)

Fragmento.

Profesora: ¿Ya lo habéis leído? ¿Habéis tenido dificultad?

P1: Yo con luciérnaga, no sabía. Pero con la imagen ahora sé. Ya lo sabía ¿eh? El animal.

P9: Es un insecto.

P1: Sí, lo conozco, pero no sabía el nombre. Y tiene luz, ¿no?

P2: Es como el sol, son cosas con luz, ¿no?

Profesora: ¿Y qué tienen que ver las lámparas con todo esto?

P1: No lo sé, porque por ejemplo esto otro no lo juntas a... esto (signo de electricidad).

P3: Yo creo que son como las estrellas, que también tienen luz.

P1: Sí, pero eso es de la naturaleza. Los bichos esos...

P9: Luciérnagas.

P1: Eso. Los bichos y el sol, son de la naturaleza. Las lámparas no. Las hacen las personas.

P5: Si te llevas una lámpara al campo sí que está en la naturaleza, ¿eh? Por ejemplo, yo tengo una linterna.

P9: No tiene nada que ver. Esto es como cuando dices... Esto me recuerda a esto. O... esto es como esto. ¿Cómo se llama?

P5: Una linterna sí que puede ser de la naturaleza.

Profesora: ¿Los demás qué opináis?

P8: Yo no he entendido nada.

Profesora: ¿El qué no has entendido? Si nos lo cuentas, entre todos podemos resolver la duda.

P8: No sé. Es que es un poema raro. No sé. Es que los poemas no hablan de lámparas.

Profesora: ¿Y de qué hablan?

P8: De amor, ¿no?

P1: A mí me gusta que hable de flores. He visto la foto de crisantemo y me gusta mucho esa flor. Pienso que huele bien. Pero por ejemplo las abejas me dan miedo.

Profesora: ¿Los demás también opináis que solo los poemas hablan de amor? P4, P6, P7, estáis muy callados...

P4: Puedes hablar de lo que quieras. Es como cuando en clase nos dicen que escribas una carta. Pues pones lo que quieres.

P2: También te dice de lo que tienes que escribir. A mí me gusta que hable de otras cosas. Las lámparas sé lo que es. Hay poemas raros que no entiendo. Cuando ya te habla de amor... Son palabras difíciles.

P1: Yo también y me gusta ver las imágenes porque ahora veo la luciérnaga.

P7: A mí no me ha gustado.

P6: A mí sí. He imaginado que mi casa es como un bosque. Pero es un poema un poco raro.

P3: No lo he entendido mucho. ¿Cómo que es como un bosque?

P6: Porque dice que las lámparas son como cosas de la naturaleza. Y se hace de día y de noche. Y hay insectos y cosas de la naturaleza. Entonces he imaginado que es como un bosque.

P3: ¿Ah sí? A ver (lo lee en silencio). Ah. Pues ahora sí que lo entiendo. Es que era raro lo de las lámparas.

P8: ¿Y por qué salen las lámparas y no me habla del bosque?

P6: Porque te dice que se parecen. O sea, es como el sol.

P1: A mí me gusta porque la luciérnaga es como una lámpara muy pequeña.

P8: ¡Es verdad!

Profesora: ¿Ahora lo entiendes? Está haciendo una comparación. Coge un objeto normal y corriente, de tu casa, y piensa en algo que hay en la naturaleza y que se parece mucho. Las lámparas dan luz, ¿no? ¿Qué cosas de la naturaleza dan luz?

P3: El sol.

P1: La luciérnaga, no sé si hay más insectos con luz.

P8: Hay un pez que da luz.

P6: Claro y por eso parece que en tu casa está el bosque, ¿no? Es como que viajas, ¿no?

P3: ¡Ah!

Profesora: Los que habéis dicho que no os ha gustado, ¿podéis compartir por qué?

P7: A mí no me ha gustado porque hay lámparas, pero ahora lo entiendo que son como la naturaleza. Eso no lo entendía. Ahora me gusta más.

P9: A mí no me ha gustado. Es que me ha puesto triste.

Profesora: ¿Triste?

P9: lo he entendido. La comparación y todo eso. Pero he pensado en mi pueblo, que está en el campo. Y voy muchas veces porque está mi abuelo y vemos el campo. Y he pensado en que ahora no puedo ir allí porque no podemos salir de casa. Mi abuelo está solo en el campo y me he puesto triste. A ver, el poema no es triste, ¿vale? Bueno, no sé. Es que al leerlo he pensado en el campo y que no puedo salir de casa. No sé.

P6: Pues sí. A mí también me pone triste no poder salir. Pero yo no tengo pueblo. Igual podrías pensar que las cosas de tu casa son el campo.

P9: Sí pero no puedo imaginar que está mi abuelo. No sé, da igual.

Profesora: No es que no te haya gustado el poema. Es que el poema te ha hecho sentir cosas tristes, ¿no?

P1: No estés triste, P9. Yo tampoco puedo salir de casa. Pero ahora si nos vemos es mejor porque veo que no estamos enfermos o muertos. A veces me da miedo eso.

P2: Ya, porque en la tele dicen que muere mucha gente todos los días.

P5: No vamos a morir. P9, piensa que por ejemplo en verano podrás ir a ver a tu abuelo.

P9: No lo sé. Bueno que no quiero que ahora me habléis todos.

P7: En la naturaleza hay cosas bonitas, así que el poema no es triste. A mí no me ha gustado, pero ahora mejor.

Profesora: No es mejor ni peor que os guste o que no os guste. Lo interesante es que compartáis lo que habéis sentido o lo que habéis pensado al leer. Por ejemplo, P7 ahora que hemos hablado todos lo entiende mejor. O P9 se ha puesto triste. No existe una sola lectura de un poema. Cada uno lo entiende de una manera. Y hablando todos, podemos ponerlo en común y aprender de los demás.

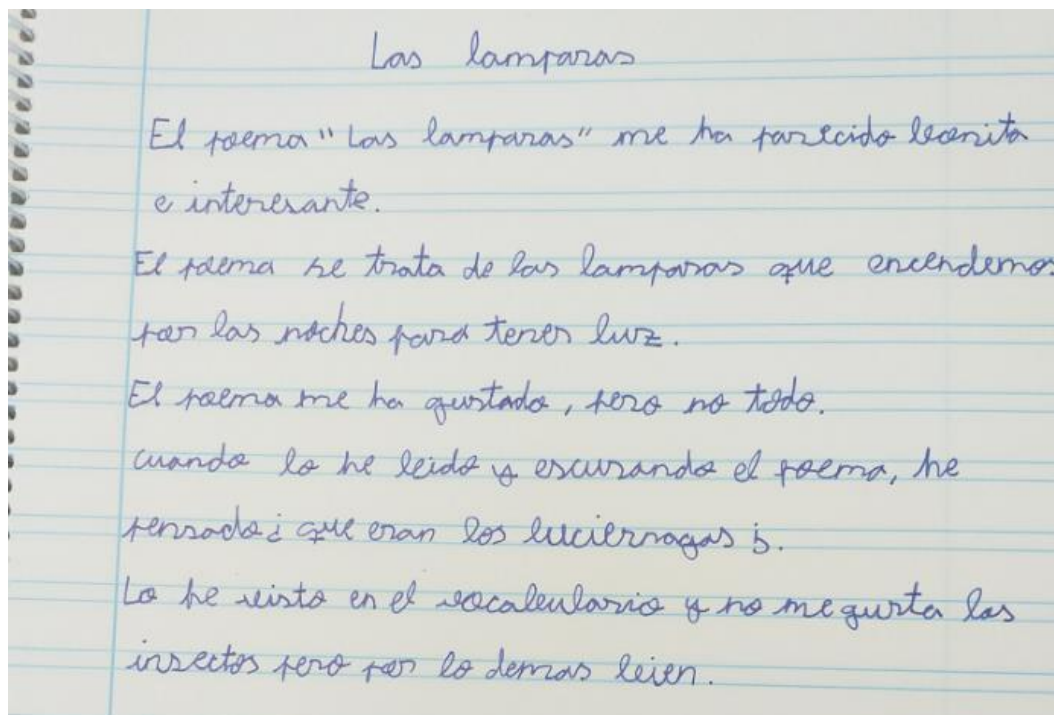
P6: Pues sí, eso está muy bien.

P1: A mí me gusta con imágenes, así entiendo mejor.

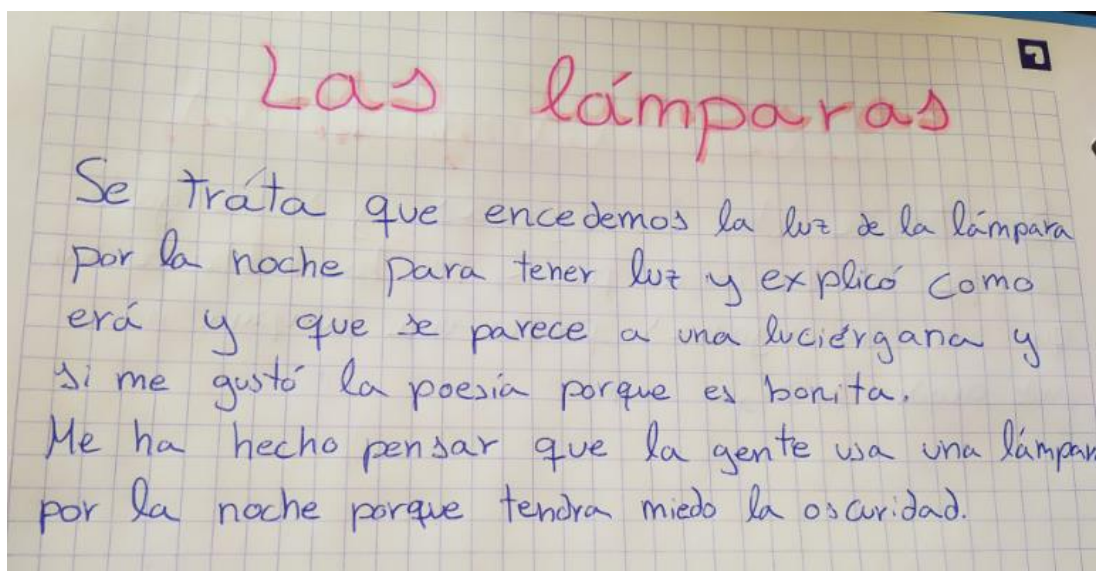
P2: A mí sí que me ha gustado. No pensaba que me podía poner triste, pero ahora lo pienso y también me pone triste porque ya no puedo salir de casa.

Profesora: Yo tampoco lo había pensado así.

Anexo 3. Producciones de la primera sesión



Producción escrita del Participante 1



Producción escrita de la Participante 6

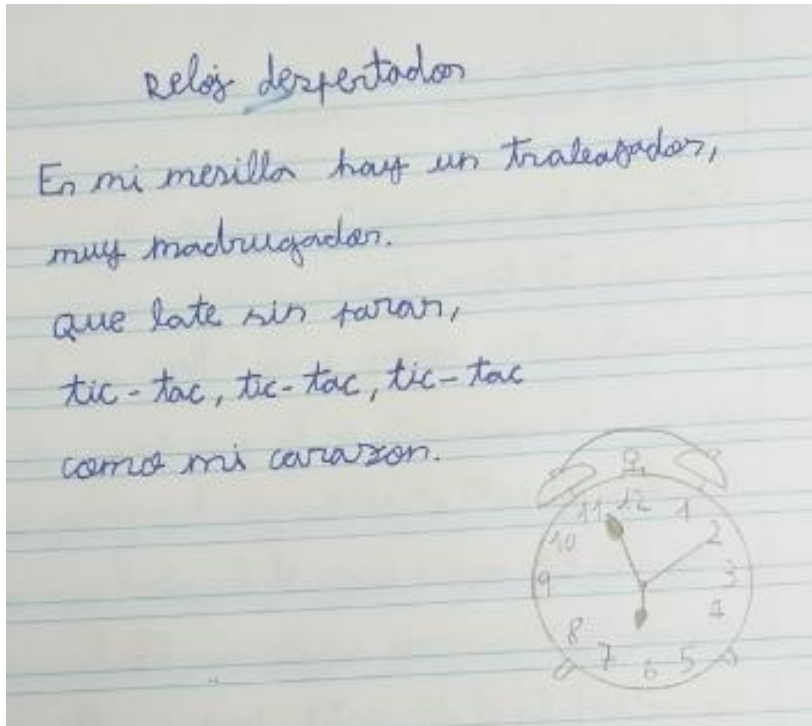
Se trata de la lampara para encender por la noche
y tambien tendra miedo para la claridad mejor
encender la lampara para no tendra miedo

Producción escrita del Participante 8

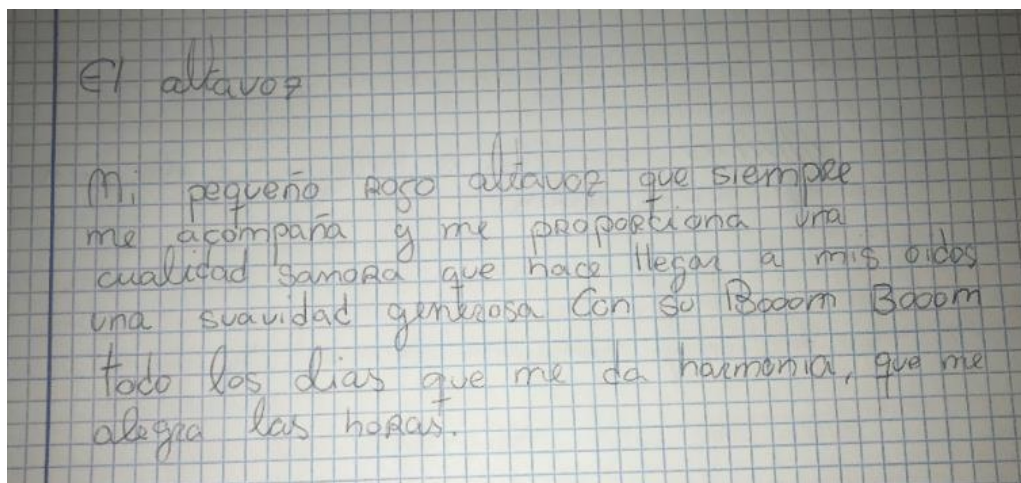
El poema de "Las Lamparas" trata de lo importante que es la luz en
nuestras vidas. No me ha gustado porque me recuerda que estamos metidos
en casa sin ver el sol cada dia. Me ha hecho pensar lo importante que
es la luz del sol para nosotros, los animales y las plantas y ahora
las luces de nuestras cosas son como el sol.

Producción escrita del Participante 9

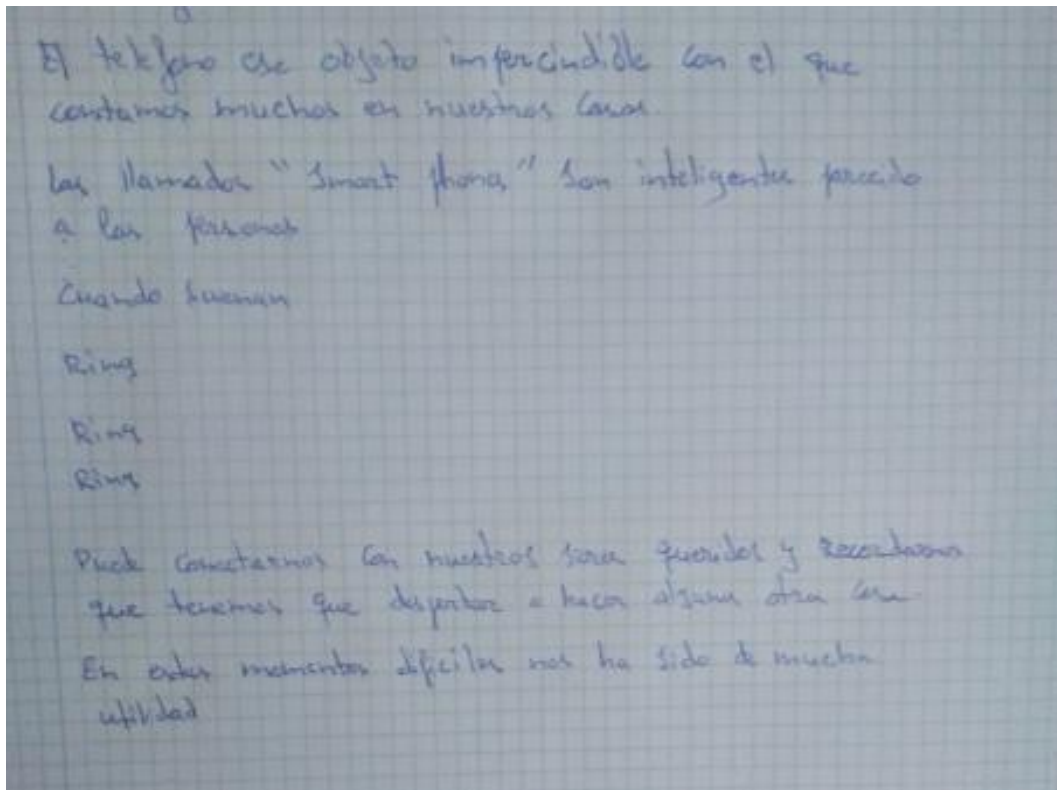
Anexo 4. Producciones de la segunda sesión



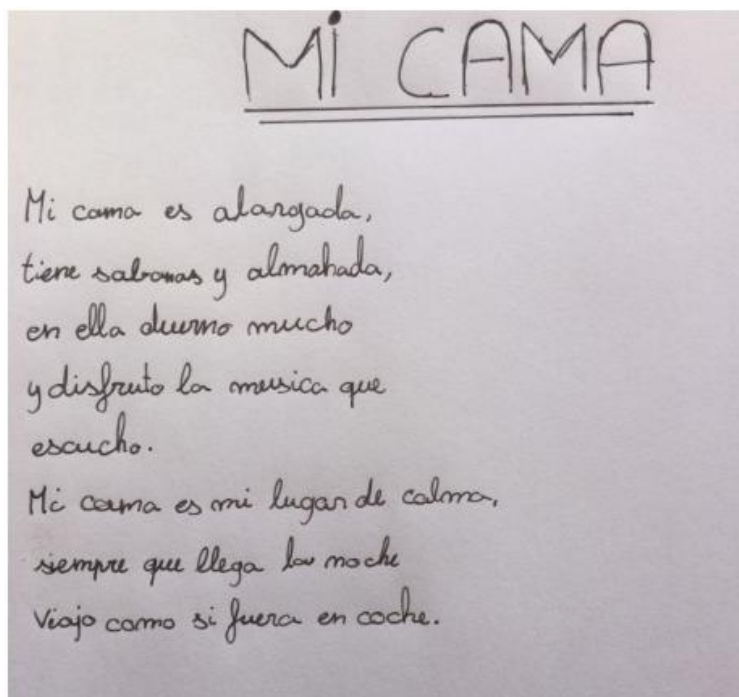
Producción poética del Participante 1



Producción poética del Participante 5

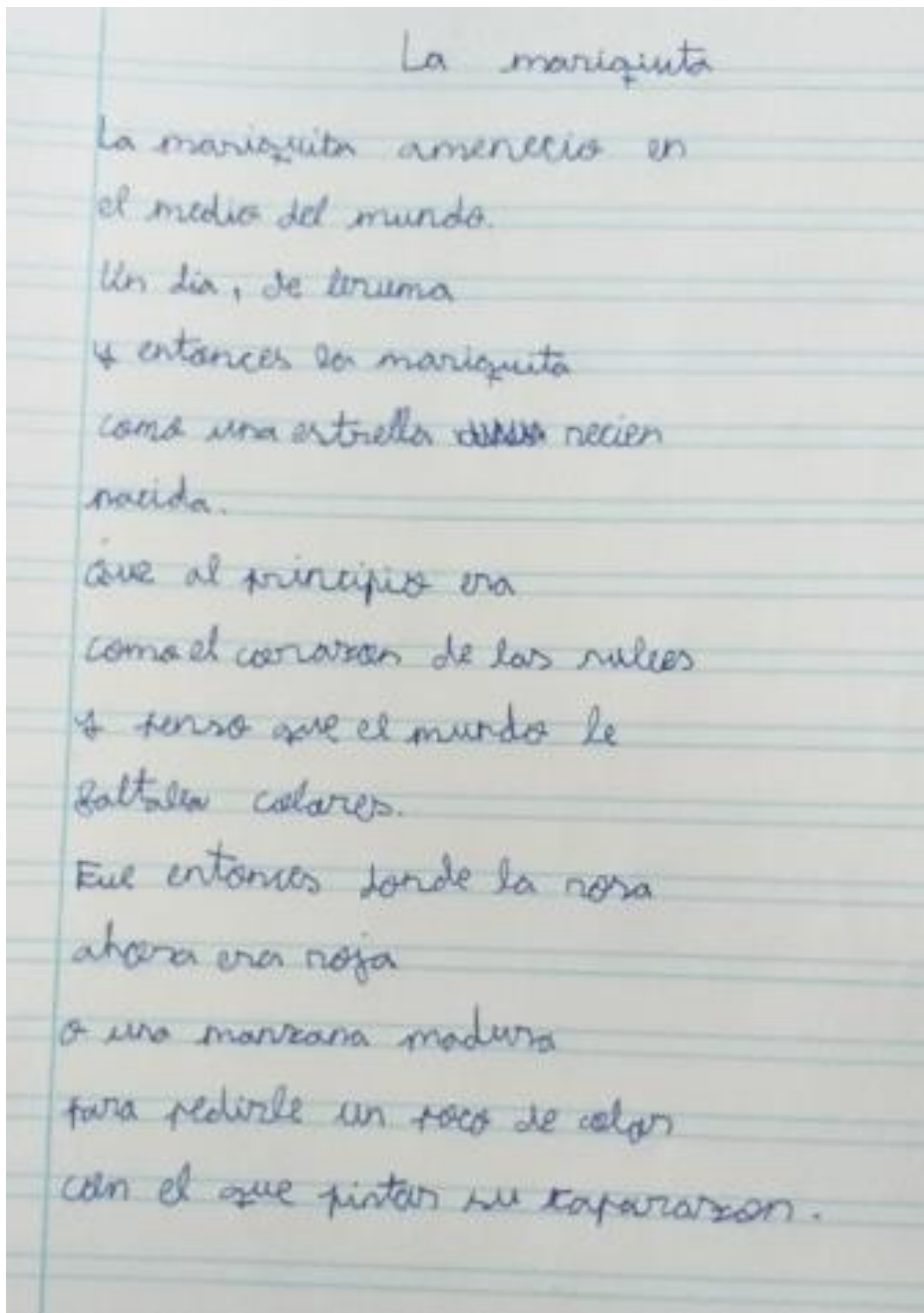


Producción poética del Participante 8

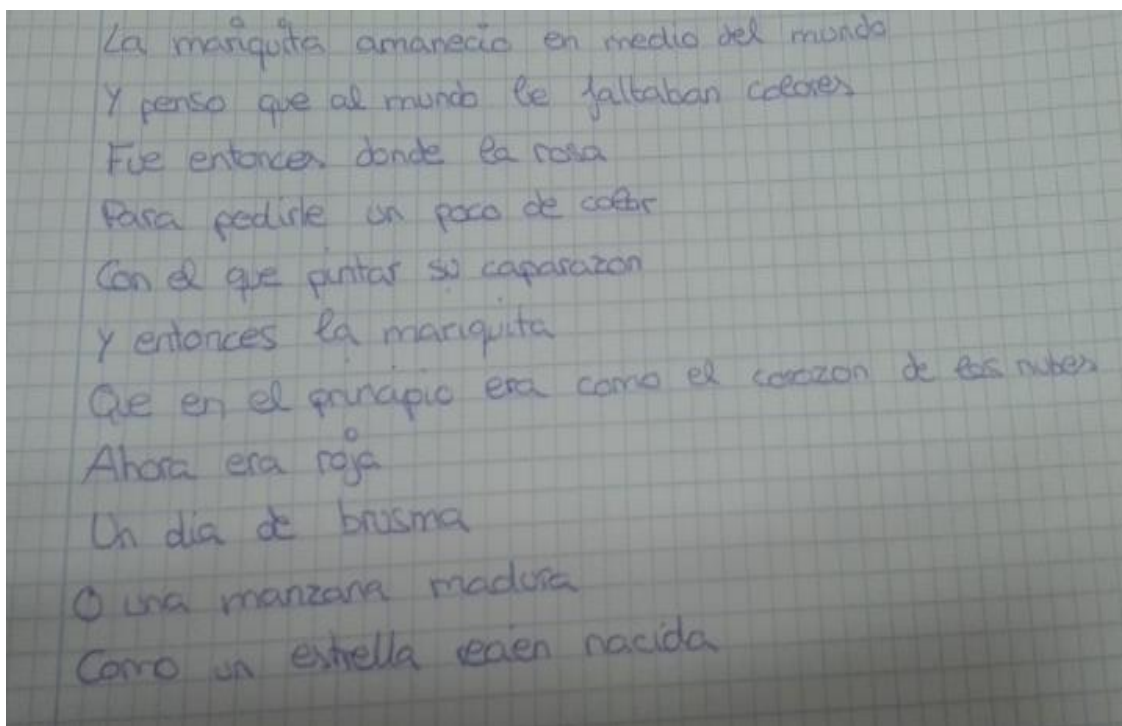


Producción poética del Participante 9

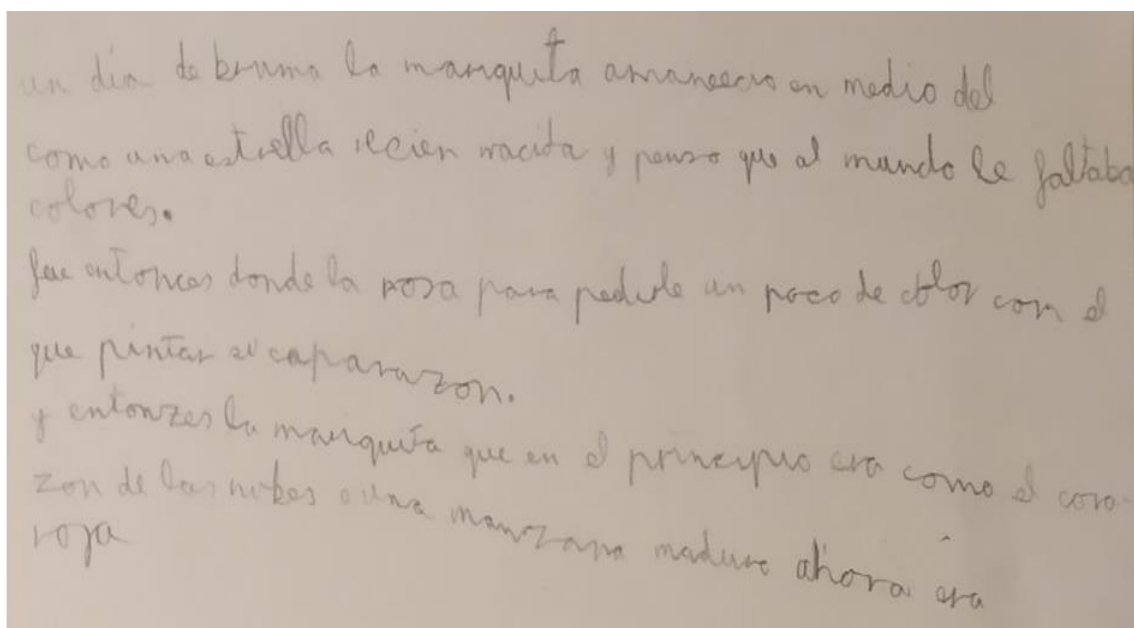
Anexo 5. Producciones de la tercera sesión



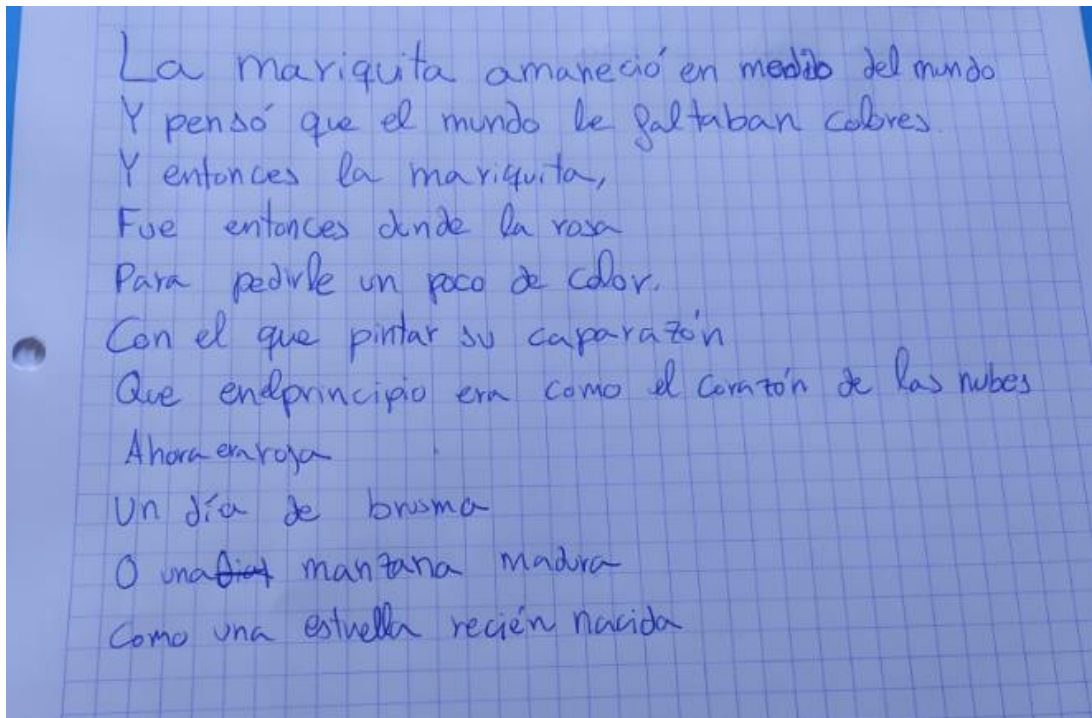
Producción poética del Participante 1



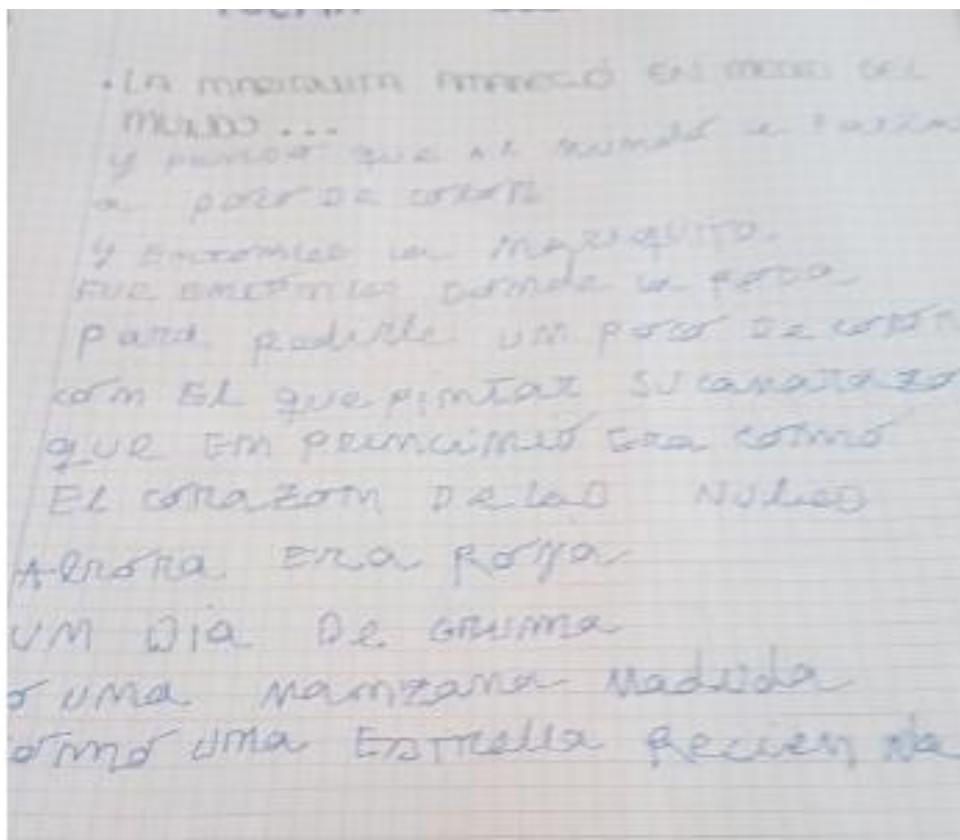
Producción poética del Participante 2



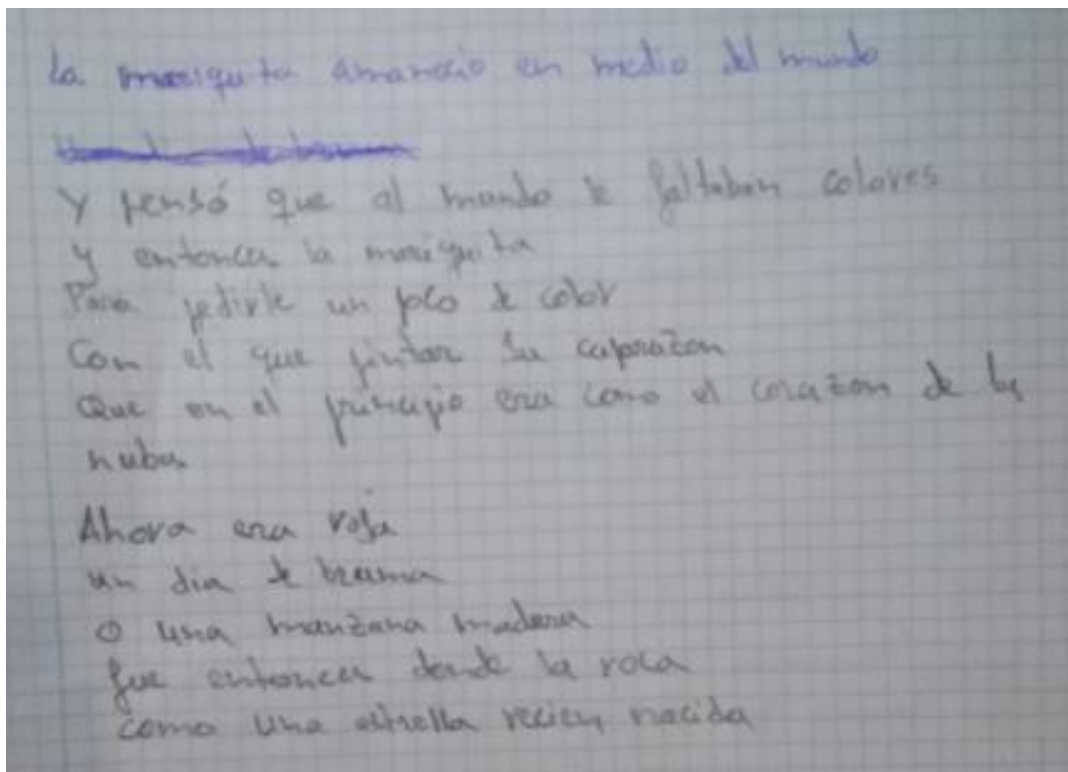
Producción poética del Participante 3



Producción poética de la Participante 6



Producción poética del Participante 7

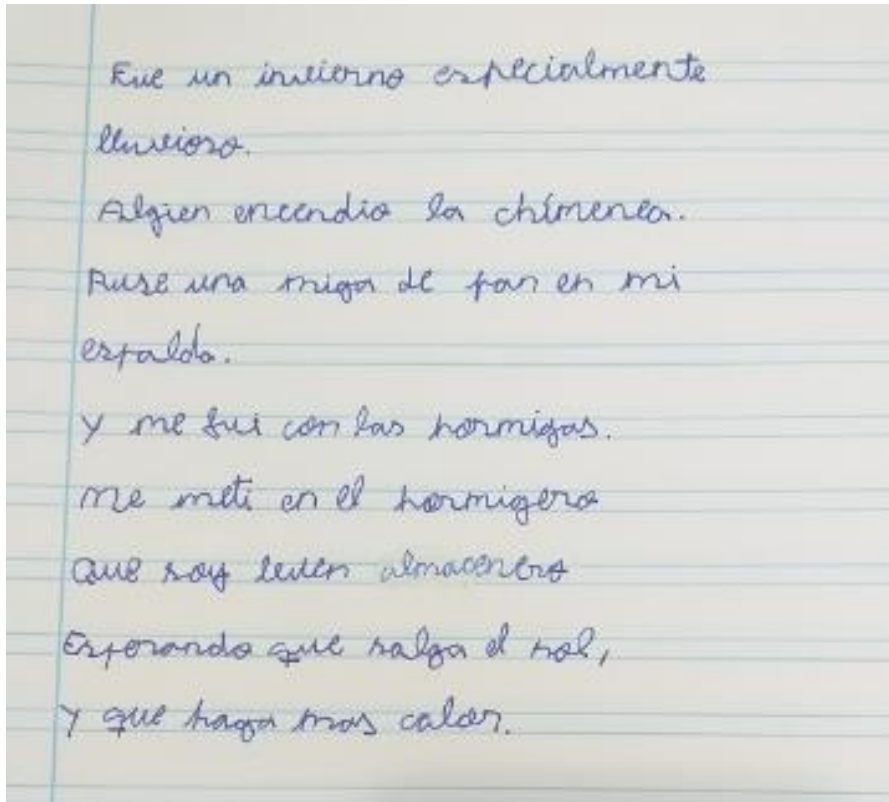


Producción poética del Participante 8

La mariposa amaneció en medio del mundo
Un día de bruma
Y pensó que en el mundo faltaban colores
Con el que pintar su corazón
Fue entonces donde la rosa
Para pedirle un poco de color
Que en el principio era como el corazón de las nubes
Y entonces la mariposa
Ahora era roja
O una manzana madura
Como una estrella recién nacida

Producción poética del Participante 9

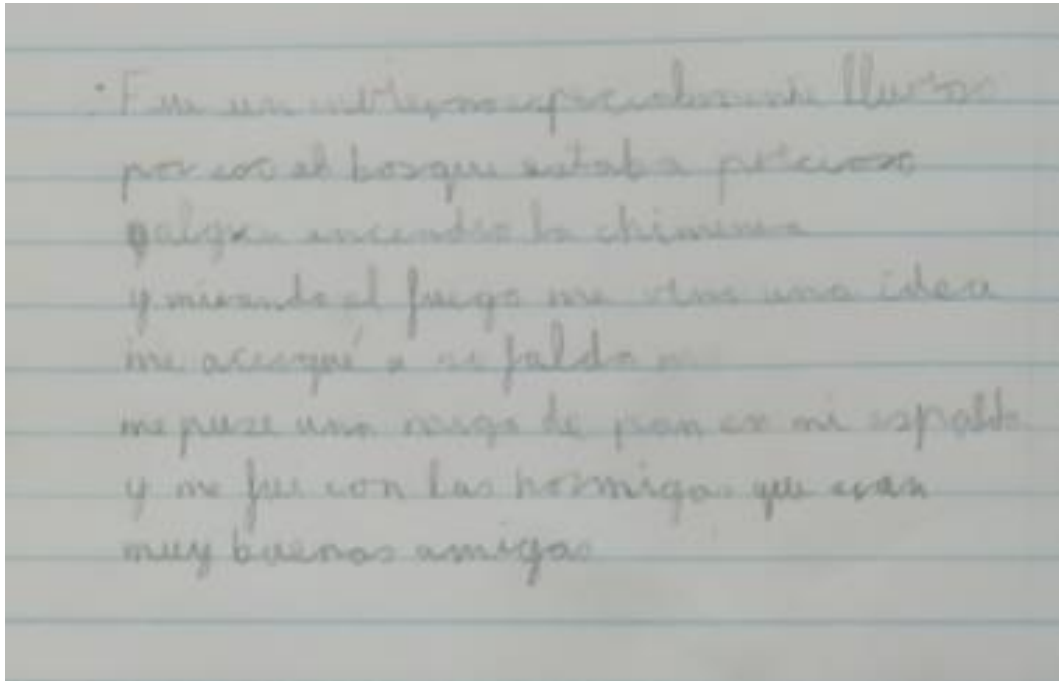
Anexo 6. Producciones de la cuarta sesión



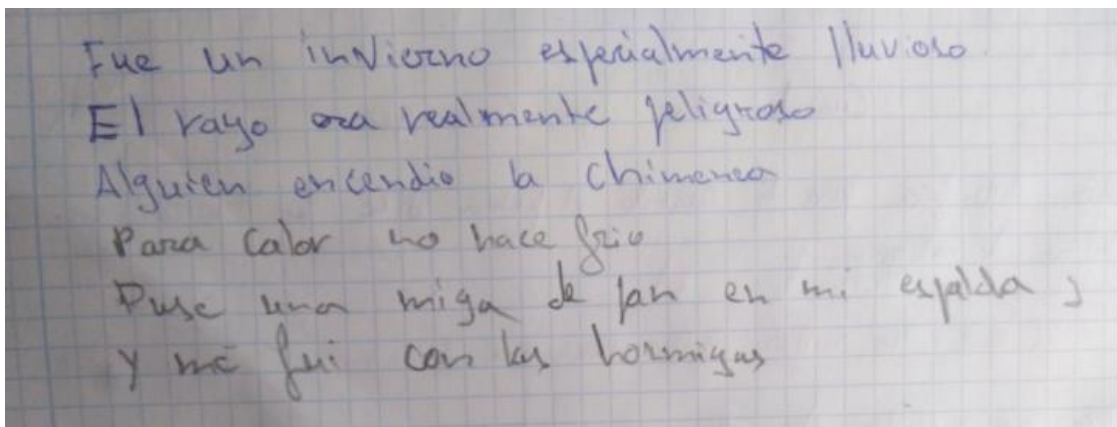
Producción poética del Participante 1

Fue un invierno especialmente lluvioso.
Alguien encendió la chimenea.
Puse una miga de pan en mi espalda.
Y me fui con las hormigas.
Nos metimos en un agujero muy groso
que nos prestaron los ciudadanos
de la aldea
a cambio le dimos una guirnalda
para que el dueño no nos maldiga

Producción poética del Participante 2



Producción poética del Participante 3



Producción poética del Participante 8

Fue un invierno especialmente lluvioso,
el aire era realmente peligroso.
Alguien encendió la chimenea
y alumbró toda la cristalera.
Mientras tejía con fuerza la falda,
puse una miga de pan en mi espalda.
Era una hogaza de espigas
y me fui con las hormigas.

Producción poética del Participante 9

Anexo 7. Transcripción del diálogo de la quinta sesión

Fragmento.

(Última parte de la sesión. Previamente, los alumnos han tenido poco más de media hora para escribir su poema y leerlo para los demás).

Profesora: ahora, para terminar, me gustaría que me contarais un poco qué tal habéis estado en estas sesiones. Lo que habéis leído, lo que habéis hecho... Yo veo que habéis trabajado mucho y habéis hecho cosas muy interesantes, pero no sé cómo os habéis sentido ni si habéis estado cómodos o no...

P9: A mí sí que me ha gustado.

P2: A mí también, es que me gusta mucho la poesía.

P1: A mí me ha gustado porque la he entendido con tus imágenes. En el libro de clase para mí a veces es difícil.

P7: Me ha gustado mucho.

P2: Por ejemplo, la poesía no habla de amor. Entonces me ha gustado eso, porque siempre habla de amor o de cosas que no entiendo. Y me ha gustado que salen cosas de mi casa como las lámparas.

P9: A mí me ha gustado mucho lo del poema desordenado. Me ha gustado que cada uno lo hemos ordenado como hemos querido.

P7: Esa fue muy divertida, yo me lie, pero me lo pasé bien. Y también me gustó lo de inventar el final.

P2: Esa fue difícil. Pero es divertido.

Profesora: ¿Habíais hecho antes alguna actividad así con la poesía?

(todos niegan)

P9: A ver, en clase de lengua pues leer historias o poesía y luego escribir resumen o si te gusta o no. Pero lo de desordenar un poema ha sido divertido. Y también me gustó lo de coger una cosa de tu casa y contar como es, pero de otra manera.

P7: Esa me gustó mucho, pero me ayudó mi madre.

P1: A mí me ha ayudado siempre mi madre, pero me ha gustado porque he entendido las cosas.

Profesora: ¿Qué has entendido?

P1: No sé es que para mí es más fácil si hay pocas palabras. Lo leo con cuidado y luego miro las imágenes y lo entiendo y eso me ha gustado.

P4: Yo igual. Me gusta que lo entiendo y que son cosas que entiendo. Por ejemplo, el paraguas o la mariquita sé lo que es.

P9: Y por ejemplo como estamos tanto rato en casa, pues también es un poco como un juego. Por ejemplo, lo de coger una cosa e inventar una historia. Me hace gracia pensar en que las cosas de mi casa tienen una historia.

Profesora: Además de saber lo que son las cosas que aparecen en estos textos, también habéis podido pensar vosotros mismos, ¿no? No quedaros solo con lo que leéis. Aunque sean cosas físicas, os han hecho pensar en otras cosas más.

P1: Como lo de las lámparas que son como el sol.

P2: A mí el poema final me ha hecho pensar en lo que me pasó cuando era pequeño. A ver, es que puedes escribir de lo que quieras, ¿no? A mí sí que me gusta la poesía.

P9: A mí me gustaría estudiar poesía así.

Profesora: Así, ¿cómo?

P9: Pues un poco de todo. No solo amor o cosas raras.

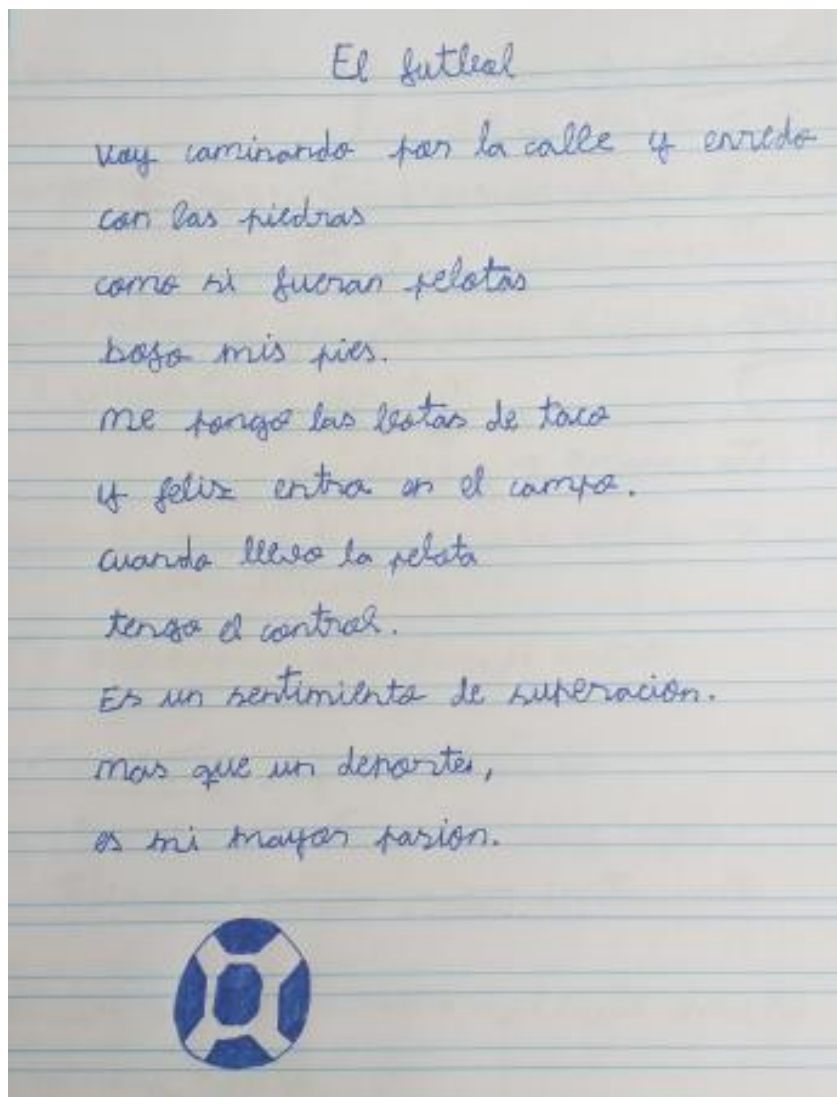
P4: Bueno también puede haber de amor, pero que esté escrito mejor. Es que hay palabras muy raras.

P1: Yo de amor no entiendo nada. A mí me gusta que hable de cosas que sé lo que son, como los animales.

Profesora: ¿Os gustaría seguir el curso que viene haciendo actividades de este tipo?

(todos asienten).

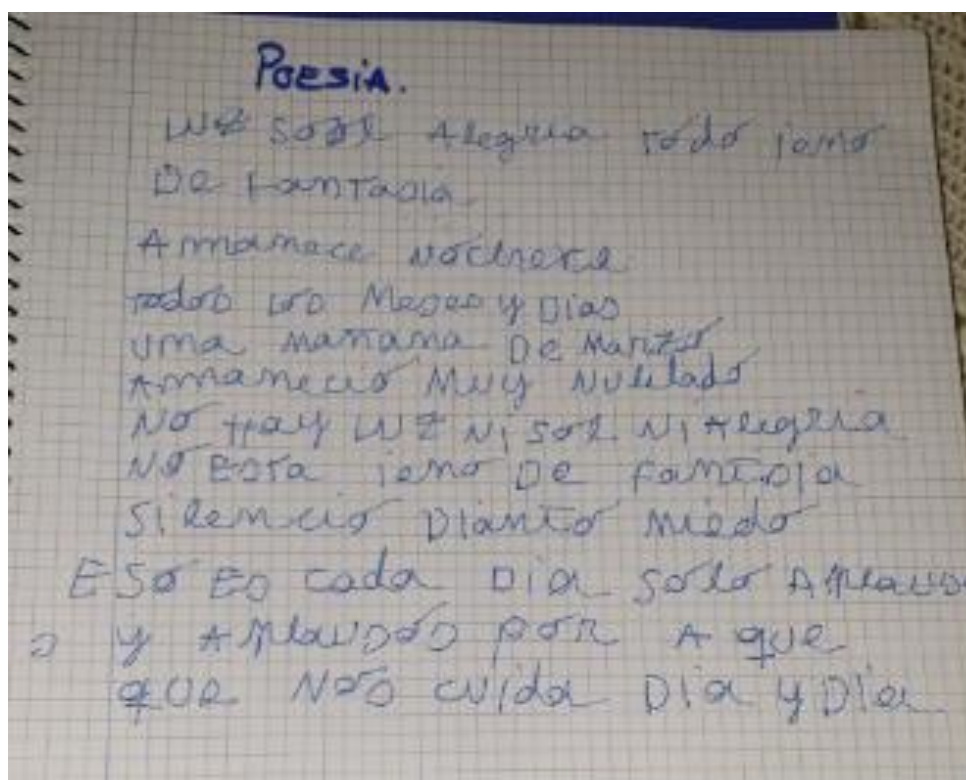
Anexo 8. Producciones de la quinta sesión



Producción poética del Participante 1

De pequeño tuve accidente
Montando en bici, un coche me golpeó de frente
Me chocó levemente
Pero me desmayar casi llevó a la muerte
Mi papá asustado me cogió rápidamente
Y desde ese día no me quito el implante
Para poder prevenir atentamente

Producción poética del Participante 2



Producción poética del Participante 7

LA PRIMAVERA

Primavera que todo el mundo espera,
llena de casa de colores
y todas las flores sacan sus olores.
Primavera no llegues tarde,
Yo te espero mientras la tarde alargue.
Primavera, primavera
con tus montañas frescas
Y tus calurosas tardes.

| |
|---------------------------------------|
| Producción poética del Participante 9 |
|---------------------------------------|